

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كليــة الآداب و اللغـات

قسـم اللغة و الأدب العربـي

دور اللسانيات في تعليم اللغـة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول (الابتدائي)

مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها

تخصـص : تعليمية اللغة العربية و تعلمها

*– من إعداد الطالب: بن قطاية بلقاسم

*– إشراف الدكتور/ لبوخ بوجملين



السنـــة الدراسيــة:

2009م/2010م




بسم الله الرحمن الرحيم

"يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ والَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ "

صدق الله العظيم

سورة المجادلة. آية(11)

الإهداء:

إلى من علمني الصبر والإخلاص في العمل، وجعل كتاب الله منهاج حياته حفظا وتعليما . . . أبي.

إلى التي لم تبخل في تربيتي وتشجيعي وسهرت علي الليالي الطوال. . . أمي.

إلى شريكتي في الأفرح والأحزان. . . زوجتي.

إلى من تقاسمت معهم معيشة الحياة . . .إخوتي و أخواتي.

أدعو الله أن يجمعنا مع أفضل الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في الفردوس الأعلى مع الذين أنعم الله عليهم من النبيئين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا. آمين.

شكر و تقدير:

أتقدم بشكري الجزيل إلى أستاذي الكريم الدكتور بوجملين لبوخ الذي احتضن هذا البحث بصدر رحب ولم يبخل علي بنصائحه القيّمة،التي سهلت لي طريق العمل والبحث، ولا أنسى بقية الأساتذة الكرام الذين قضيت معهم مع بقية زملائي سنة ملؤها الجد والاجتهاد وشعارها العلم والإخلاص. فلم يبخلوا علينا باجتهاداتهم وتوجيهاتهم وتكليفاتهم لنا بالبحوث.كما أشكر زملائي في العمل وفي الدّراسة،وكل من ساعدني ولو بكتاب في إنجاز هذه المذكرة، كما لا أنسى كل من رسخ في ذهني منهج التفكير والبحث في خلفيات القضايا العلمية بعمقٍ وتأنٍ.

الحمد لله رب العالمين المتفضّل على عباده بالنّعم حق حمده والصّلاة والسّلام على نبيّه المختار. أما بعـــد:

فإن مسألة تعليم اللغة من المسائل التي تعرض لها الكثير من علماء النفس والتربية، والاجتماع، وعلماء اللغة. وظهرت فيها الكثير من النّظريات التي تراعي الخصوصيات النفسية للمتعلم، من ميولات وفروقات فردية، ونضج عقلي من منظور نفسي. و اكتساب الفرد اللغـة يتم حتما داخل المجتمع الذي نما فيه. وهذا الاكتساب للغة اكتساب بالضرورة لطـرق التفكير السائدة في المجتمع، من منظور اجتماعي. ويأتي التعليم بعد الاكتساب في إطاره الرسمي الذي يراعي الطريقـة المتبعة في إيصال المعارف إلى المتعلمين من منظور تربوي. أما المنظور اللساني فيركز على العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل العمليـة التواصليـة بين المعلم و المتعلم، و إيجاد التفسير العلمي اللازم لكثيـر من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب مستويات اللغة المدروسة لدى المتعلم. ومن هنا علينا أن نركز في بحثنا هذا على **دوراللسانيات في تعليم اللغة** وقد خصصنا ذلك باللغة العربية. وكان هدفنا من هذا البحث هو الكشف عن النقاط التي نلخصها في ما يلي:

1- الاستفادة من النّظريات اللسانيـة بمرجعياتها ومفاهيمها واصطلاحاتها في تعليم اللغة العربية.

2- الوقوف على الأبعاد المنهجية للسانيات، وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية.

3- المزج بين مسالك القدماء والمحدثين في التعامل مع دراسة الظواهر اللغوية.

4- التعرف على الأبعاد الوظيفية التي تربط بين النظام اللغوي و كيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني. و هذا بهدف الاستفادة منه في عملية التواصل بصفة عامة، والتواصل بين المعلم والمتعلم بصفة خاصة.

5- إدراك الأبعاد السلوكية والمعرفية والعقلية للنظريات اللسانية للوصول إلى نظرة كل واحدة منها إلى المعلم والمتعلم وبيئة التعليم وطرقه.

6- الوصول إلى ضرورة معرفة المعلم للخلفية اللسانية بهدف الاستفادة من معارفها العلمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية.

وقد قمنا بتقسيم موضوعنا على ثلاثة فصول، مسبوقة بمدخل ومتبوعة بخاتمة، تعرضنا في المدخل إلى اللسانيات واكتساب اللغة، وتقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم، و الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية للمادة التعليمية. و بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية.

أما الفصل الأول فكان للأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية، تعرضنا فيه لمفاهيم لسانية مثل:(اللسان، اللغة،اللسانيات،اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية،الخلفية الفكرية للسانيات)و الأبعاد المنهجية(الاستقرائية، الاستنتاجية) والوظيفية(البنيوية، التداولية) والنظرية (السلوكية ، المعرفية، اللغوية). وعالج الفصل الثاني الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية مبرزًا خصائص اللغة العربية وأهداف تعليمها، كما عمل على توضيح الإجراء اللساني في مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالة، مدعما ذلك ببعض التمارين البنيوبة، وشَرَح الطريقة الاستقرائية الاستنتاجية، والإجراء الوظيفي بمحتوياته التواصلية والتركيبية والتداولية، وبيّن رؤية كل نظرية للتعليم و المعلم والمتعلم وبيئة التعليم وطرق التدريس. وتفرّد الفصل الثالث للتطبيقات اللسانية على الطور الأول (الابتدائي). منها: تطبيقات في بعض المستويات اللسانية مثل: (المقابلة بين الأصوات، وتطبيقات صرفية)، وتطبيقات حول الطريقة، ونماذج من التواصل المتمثل في:(التعبير الشفهي - الكتابة - السماع - القراءة)،ونماذج تطبيقية حول النظريات .

أما عن سبب اختيارنا لهذا الموضوع فيعود إلى أنّ حقل التعليم تجاذبته الكثير من النظريات النفسية والاحتماعية واللسانية دون معرفتنا لخلفيتها الفكرية، ويظهر ذلك جليا حين تَبادل أطراف الحديث مع الزملاء، هو أنْ التّدريس تمَّ بالأهداف ثمَّ بالكفاءات ، دون معرفتنا للخلفية التنظرية اللسانية من جهة، ثم من جهة أخرى عدم معرفتنا، كيف وظف واضع البرنامج ذلك؟ وكيف نستفيد من ذلك في الجانب التطبيقي؟.

وقد اتبعنا في هذا العمل المنهج الوصفي ، حين نصف الأبعاد اللسانية والمنهجية والنّظرية، أضف إلى ذلك الإجراءات اللسانية والنظرية و الطريقة المعتمدة، كما اعتمدنا

المنهج التقابلي بين الفصلين الأول والثاني، مقابلة الأبعاد اللسانية بالإجراءات اللسانية، والمنهج بالطريقة، ولعل القائل هنا يقول: إنَّ المنهج ليس الطريقة، لأن الطريقة جزء من المنهج، نقول أنَّ: ما يصدق على الكل حتما يصدق على الجزء. ومقابلة الأبعاد النظرية بالإجراءات النّظرية، كما لجأنا إلى المنهج التاريخي في بعض الجوانب منها: تتبع أعمال القدماء من العرب والمحدثين.

أما الصعوبات التي واجهتنا في البحث هي قلة المراجع التي توضح التساؤلات التي تتبادر إلى الذهن بين الحين والآخر مباشرة، لذا لجأنا إلى ممثلة المعلومة بأختها والقيام بعملية إسقاط أثناء المقابلة للخروج بالاستنتاج.

غير أنَّ البحث تنوعت مصادره و مراجعه بين القدماء والمحدثين فقد اعتمد على سبيل المثال عند القدماء على:

- الكتاب لسيبويه، الخصائص لابن جني ، المقدمة لابن خلدون، العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، لسان العرب لابن منظور.

أما عند المحدثين فقد اعتمد على:

- التفكير اللساني في الحضارة العربية، واللسانيات وأسسها المعرفية للمسدي عبد السلام، بحوث ألسنية عربية لدكتور ميشال زكريا، مبادئ في اللسانيات لخولة طالب الإبراهيمي...الخ

في النهاية قد بذلنا ما في وسعنا من جهد ويبقى الكمال لله وحده.



أولا: اللسانيات واكتساب اللغـة.

ثانيـا : تقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم.

ثالثـا: أسس المادة التعليميـة.

رابعـا: بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية.

مدخل:

إنّ نجاح خطـط التعليـم قـائم علـى مـدى تحكـم المـدرّس فـي الخلفيـات اللسانيـــة للمادة اللغوية المدروسـة، ومن ثمّ فـإن تعليـم اللغـة، بوصـفها ممارسـة بيداغوجيـــة غايتهـــا تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغويـة، لا يستقيم لهـا أمر إلا إذا ارتكزت علـى الحصيلة العلميـة للنظريـات اللسانيـة والنفسيـة والاجتماعيـــة. لكونـها تسعى فـي جوهرها إلـى إيجـاد التفسير العلمي الكافي لكثير من العوائق التي تعوق الممارســة الفعليـة للحدث اللغــوي لـدى المتكلم .

« وواضـح أنّ عملية الاكتساب هذه تستمـر طالما كان الفرد عضـوًا في جماعـة، و اكتساب الفرد للغة عملية تدوم مادامت الحياة: في الطفولـة، و فـي المدرسـة، و فـي الحياة العمليـــة، يتعلم كل فرد كيف يتصل بزملائه. فلا يكاد الطفـل يلج باب الحيـاة حتـى يبدأ فـي الحصــول على أسس لغة الأم».(1) « ويكفي أن نشير في الاكتساب إلـى أنَّ المناغـاة كـالنواحي الأخـرى مـن اللغـة، تنبـع أولا مـن السـلوك غيـر الاجتمـاعي، وأنّهـا سـرعان مـا يتلقفهـا المجتمـع، ويصـبغها بالصـبغة الاجتماعيـة، وتتجـه إلــى تقويـة تيـار الاتصـال النـامي بـين الجماعـة والطفل».(2)

«فالمسألـة مسألــة تـدريب مستمـر علـى نطـق أصـوات اللغــة، وعلـى الإحاطـة بصيغهـــا، ومـــا يكـون ضـروريا للفـرد مـن مفرداتهـا، و علــى معرفـة طـرق صـيغ جملهـا المفيـدة، على غرار التدريب الذي يقوم بـه الراغبـون فـي اكتسـاب العـادات. و لـيس صـحيحا أنّ اللغـة العربية في دم العربي، تظهر على لسانه ولو ولد في بيئة أجنبية» . (3)

[1] – اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط4،(1427هـ،2006م)، ص:75.

[2] – اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب،القاهرة، ط(1423هـ ، 2003م)، ص: 33 .

[3] – اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، ص: 76.

قد تظهر الفاعليـة العمليـة للخبرة الإنسانيـة فـي تـذليل العوائـق والصعوبـات التـي تعتـرض سبيـل العمليـة التواصليـة بين المعلـم و المتعلـم، و إيجـاد التفسيــر العلــمي الـلازم لكثيــر من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب النظام القواعدي للغة المدروسة لدى المتعلم.

و في ظل الاهتمام باللغة، فإن معلم اللغـة للنـاطقين أو لغيـر النـاطقين بهـا، لا يكـون فـي غنـى أبدا عن الإنجازات النظريـة و التطبيقيـة التي تحققت فـي رحـاب المقاربـة العلميـة للظاهــرة اللسانيـة، فهو من ههنا ملزم بامتلاك النظـرية اللسانيـــة العالميـــة بمرجعياتهـــا و مفاهيمها واصطلاحاتهـا و إجراءاتهـا التطبيقيــة، و هو الأمـر الـذي يجعــل الباحث فـي هـذا المقــام يحرص كل الحرص على الدّقــة في التقصي و التحـري للعناصـر الفاعلـة فـي المحطـــات الفكرية البارزة للمسار التحولي للنظرية اللسانية المعاصرة.

« و الملاحظ أنّ الدراسات العربية اليوم قد أخذت حظّـا ملحوظـا من ثمـار اللسانيــات، غير أنّ حظهـا في الجانب النظـري أوفـر منـه فـي الجانـب التطبيقــي مما يـدفع الباحـث اللسانــي إلـى الحكــم بحـدود الدّراســات النظريـــة مــا لـم تستغــل فـي وصـف لغــوي جديـد، و يكـاد اللغويّــون اليـوم يسـلّمون بداهـــة بضـرورة إعـــادة وصـف اللغـات عمومـا حتـى تكتشـف نواميسهــا الخفيــة من جهـة، و تخلـص مقـاييس تلقينــها و بلورتهــا من كل سمة اعتباطيّة أو معياريّـة من جهة أخرى».[1]

أولا: اللسانيات واكتساب اللغــة:

إنّ ما سمح للسانيات بولوج حقل اكتساب اللغة هو:

1- ازدهار اللسانيات التطبيقيّة و لا سيّما في حقل تعليم اللغات ســواء عنـد تلقيـن الطّفل قوانيـن لغته التّي اكتسبها بالأمومـة أو عند تعليـم اللغـة لغير الناطقيـن بها ابتداء.

2- بـروز علــم الـنّفس اللّغــوي و هـو فــن ظهـر ضـمن أفنـــان اللسـانيّات العامّـــة و يـــدرس كيـف تطفـو مقاصـد المتكلـم و نواياه علـى سطـح الخطـاب فـي شكـل إشـارات لسانية تنصهر في اللّغـة، كما يدرس سبـل توصّل المتقبليـن لـذلك الخطـاب إلـى تأويـل تلك الإشارات. فهذا العلم يعكف أساسا على عمليتي التركيب و التفكيك وكيف تلابسان

[1] - اللسانيات و أسسها المعرفية، عبد السلام المسدي، الدّار التونسية للنشر، (أوت 1986م) ،ص : 135 .

الحالــة التــي يكـون عليهــا كـلّ مـن البــاثّ و المتقبّــل. ولقـد اتّســع هـذا العلـــم فتحـــدّد موضوعه بدراسة ظاهرة الكلام كيف تنشــأ لـدى البــاثّ ، و ظاهـرة الإدراك كيف تتحقق لدى المتقبل.

2- بــروز علــم التحكيــم الآلي (أو السيبرنتيـة) و مـا أفضـى إليـــه من ترابطـــات مع اللسـانيات خاصــة فـي اختـزان الأنمـاط التنظيميّـة بوصـفها ضـربا مـن النحـو الآلـي المسجّل، وهو مـا قـاد إلـى فحص طـرق اكتسـاب الكـلام وتحسّس نـواميس تراكمهـا وتفاعلها.(1)

و هكذا غدا طبيعيّا أن تعكف اللسـانيات علـى قضـايا اكتسـاب اللغـة و حصـول الكـلام فعملت على ربـط مراحـل هذا الاكتسـاب لدى الطّفـل بمراحل نشـوء اللغـة أصـــلا ، وحلّلت بـوادر عمليّـة التواصـل الكلامّي من مستـوى الإدراك الشمـوليّ إلـى مستـوى التقطيــع المـــزدوج، و فسّرت مرور الطّفل بالمرحلـة العلاميّـــة، و هـي المرحلـــة الإشاريّـة السيميائيـــة، قبـــل بروز العلامة اللسانيّة، و دققت تراكم المخزون الصوتي فالنحويّ فالمعجميّ.(2)

« و علـى معلــم اللغــات أن يستنيــر بمــا تمـــده بــه اللسـانيات مـن معــارف علميـــة حـــول طبيعــة الظـاهـرة اللغويـــة. و لـذلك فـإنّ الإفـادة مـن النظريـة اللسـانية فـي مجـال تعليم اللغـات يؤدي إلـى تقاطــع منهجــي بين اللسانيـــات العامـــة و علـم النفـــس التربـــوي من جهـة ، وطرائق التلقين البيداغوجي من جهـــة أخرى. و فـي ظـل هذه التوأمـــة المنهجيـــة يتحـــدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية إذ إنه يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية: المتعلم – المعلم – طريقــة التعليــم». (3) و فـي هذا التقاطـــع المنهجـي الـذي ذكرنـاه يمكن أن نحدد تأثير ه على تعليم اللغة. من خلال ما يلي:

[1] – المرجع السابق، ص: 138 .
[2] – المرجع نفسه، ص: 139 .
[3] – مباحث في اللسانيات، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية،ص:17، 18 .

ثانيــا : تقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم:

1 - علـم اللغـة النفسـي: علـم الـنفس يـدرس الظـاهرة النفسـية بكـل أبعادهـا، و حينمـا يتناول اللغـة بوصفها ظـاهرة نفسيــة، يتقاطــع منهجيـا مـع اللسانيـــات، فيشكـــل هذا التقاطع منـوالا مركبـا ينعت بعلم النفـس اللســـاني. (1) مجـال هذا العلم هـو «السلوك اللغوي» للفرد، و المحوران الأساسيان في هذا السلوك همـا «الاكتسـاب»(2) اللغوي و «الأداء» اللغــوي، ولا يمكـن الوصــول إلـى شـيء من ذلك إلا بمعرفـة الأنظمـــة المعرفية عند الإنسان.(3)

«إن الاكتساب اللغوي يحدث فـي الطفولـة؛ فالطفل هو الـذي «يكتسـب» اللغــــة، وهـو يكتسبهـــا فـي زمـن قصيــر جــدا، و يتشـــابه الأطفـــال فـي كـــل اللغـات فـي طريقـــة اكتسابهـــم للغـــة ممـا يــدل علـى وجــود هذه الفطـرة المشتركـة، أو هـذا الجهاز اللغوي العام».(4)

فمـاذا يحـدث «داخـل الطفـل » حين يتعــرض للغة؟ هذا مـا يسعى العلـــم الآن فــي محاولــــة الكشـف عنـه. و يكـــاد يكـــون هنـاك اتفـاق أنـه توجـد علاقـة بـين الاكتســاب اللغـــوي و التطـــور «البيولوجــــي»(5) لـدى الطفــل، ومهمــا يكـن من أمر فإن هناك اتجاهين أيضا في فهم الاكتساب اللغوي:

أ- اتجاه استقــرائي يـرى أنّ الطفـل «يجمع » مـا يتعـــرض لـه من ظـواهـــر اللغـــة، و«يخزنـــها » ثـم يصـل إلــى «تجريـــدات » عنهـا عـن طريـق «تصنيفـــها » و إجـراء «تعميمات» عليها.

---

[1] - المرجع السابق ، ص: 23 .

[2] - عملية لاشعورية تتم عن غير قصد من الإنسان ، يتم فيها التقاط اللغة في مواقف طبيعية وشكلا لا إراديا من المتعلم.

[3] - علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية - مصر ، ص: 21.

[4] - المرجع نفسه ، ص: 21 .

[5] - ينظر علم النفس ومسائل اللغة ،كمال بكداش، دار الطليعة، بيروت، ط1، سبتمبر(2002م)، ص:11. والمقصود بالأسس البيولوجية، أي أنّ الطفل يولدُ مجهزًا باستعدادات فطرية سابقة لكل اكتساب تتيح له هذه القدرة انتقاء الأحداث الصوتية المتنوعة التي تحيط بعالم الأطفال.

ب- اتجـاه استدلالـــي: « يرى أنّ الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغـــة مركـوزة فيه، وهي تتكـون من مفهومات موروثـــة؛ أي أنها جاهـزة مسبقـا، وهي مفهومـات عامــة عن اللغة الإنسـانية، ثـم يطبق الطفل هـذه المفهومـات المسبقة علـى مـا يتعرض له من لغة». [1]

هذا ما نتطرق له عند تناولنـا للأبعـاد اللسانيـة في تعليـم اللغـــة ، حيث نركـز علـى هذين المنهجين.

« و من الجـوانب التي يهتم علم اللغة النفسي بدراستهـا في الأداء اللغـوي دراســـة «الأخطــاء » سواء كانت أخطاء إنتاجية(حين يكـون الإنسـان متكلمـا أو كاتبـا) أم أخطاء استقبالية (حين يكون مستمعا أو قارئا) والبحث عن العوامل النفسية وراءها» [2].

كما يـدرس علـم اللغـة النفسي السلـوك اللغـوي عنـد الإنسان فـي إطـار علم النفـس التجريبي الذي يركـز على السلـوك الظاهـر الخاضــع للملاحظـــة (المثير و الاستجابة) والجانب العقلي في إطار علم النفس المعرفي الذي يرى أنّ " تعلـم " اللغـة يجـري وفــق قدرات فطرية في الإنسان.

وهذا التداخل مع اللسانيات سنتطرق إليه حينما نتناول النظريات اللسانيـة المعروفـة.

2 - علـم اللغـة الاجتمـاعي: «كانـت البدايـة منـذ أن أكـد دي سوسـير علـى الطـابع الاجتماعي للسان، من حيث هو نظـام متكامـل مـن العلامـات الدالـة، التـي تتحقق فـي الواقـع بواسطـة الإنجـاز الفعلـي للكلام فـي البيئـة اللغويـة المتجانسة. فاللسـان إذا راسـب اجتمــاعي لجماعــة بشريـــة تتميـز بخصوصيات ثقافيــة و حضاريــة معينــة، إذ لـيس هنــاك حقيقـة لسانيـة واقعيـة خـارج بنية المجتمـع». [3] لقد استمـد دي سوسيـر هذا التصور الاجتماعـي للظـاهرة اللغويـة مـن المـدد النظـري الـذي هيـأه العالـم الاجتماعـي دوركايـم الـذي تنبـــه إلــى خصوصيـــة الظاهـــرة الاجتماعيـــة. «فأمسـت اللغـة – إذا ذاك- ظـاهرة اجتماعيـة كغيرها مـن الظـواهر الأخـرى، ممـا جعـل بعـض العلمـاء، يـرى أنـه إذا كانـت اللغـة ظـاهرة

---

[1] – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 22،21 .

[2] – المرجع نفسه ، ص: 22.

[3] – مباحث اللسانيات ، أحمد حساني ، ص: 20.

اجتماعية وتؤدي أيضا وظيفة اجتماعية. فليس هناك فرق بين اللسانيات وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا الاجتماعية». (1)

فعلم الاجتماع علم يدرس الظواهر الاجتماعية، و قد يتقاطع مع اللسانيات منهجيا عندما يدرس اللسان بوصفه ظاهرة اجتماعيــة، وهذا ما يسمـى بعلم الاجتمــاع اللسانـــي.(2) فهـــو يـدرس «الظاهــرة» اللغويـــة حـين يكـــون هنـــاك «تفاعـل » لغـــوي؛ أي لا بـــد أن يكـــون هنـــاك «متكلـــم» و « مستمـــع » أو متكلمـــون ومستمعـــون ، و إذن لا بـــد أن يكـــون هنـــاك «موقـف» لغـــوي «يحـدث» فيـه الكـــلام ، وتتـــوزع فيـــه «الأدوار» و«الوظائـف» و فق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع. (3) فالفرد يكتسب من اللغة إذًا طرق التفكير الشائعة، في المجتمع الذي نما فيه، واكتساب اللغة اكتساب بالضرورة لطـــرق التفكير، أي أن في اكتساب الطفل في المدرســة للغــة اكتسابـــا لطرق التفكيـــر الشائعـــة، و للفـــروض الأساسيـــة، التـي ينبنـــى عليها تفكيرنـــا، والإجـراءات الاستقرائيـة والقياسيـــة، التي أشاعهـــا تطور العلوم في القرون الثلاثة الأخيرة.(4)

ومن موضوعات علم الاجتماع اللساني ما يلي:

*- اللهجـــات: تجمـــع اللسانيـــات الاجتماعيـــة و الجغرافيـــة للاستعمـــال الفعلـــي للغـــة في المجتمـــع البشـــري، على أنّ المجموعـــة اللغويـــة التـي تنتمـي إلـى رقعـة سياسيـــة و حضاريـة معينـــة، عادة ما تستعمـل أنماطـــا لهجيـــة متفرعـة عن النظـــام اللغـــوي المشترك السائدة في المجتمع، كمـا يبـدو واضحـا في المجتمعـات العربيـــة الحديثـــة؛ إذ إن هـــذه المجتمعـــات تختلـــف بـاختلاف الأنمـــاط اللهجيـــة التـــي تعـــرف بهـــا.(5) هذا ما يجعلنا ندرك التبايـن بيـن اللغة الفصيحة ولغـــة الأم التي هي الحقيقـــة ليست فصيحـــة في محدداتهـــا النفسيـــة و الإدراكيـــة و الذاكرية.بل إن الملكة التي يكونهـــا

---

1 – المرجع السابق ، ص: 21 .

2 – المرجع نفسه، ص: 21.

3 – علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 24.

4 - اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، ص: 45 .

5 – دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ، ص :36.

الطفــل العربــي فــي عاميتـه كثيـرا مـا تمثـل جـزءا مهمـا مـن الملكـة التـي سيكونـها فــي الفصيحة.

*- اللهجـات الفرديــة: تهـدي المعاينـة المباشـرة للحـدث اللغــوي إلـى أنّ هنـاك نمطـا من الاستعمال اللهجي يتعلق بالجوانب الشخصية لدى الفرد المتكلم أثنـاء إنجـازه الفعلـي للخطاب و من الخصائص النطقية و التعبيرية:

أ- البصمة الصوتية التي تختلف من شخص إلى آخر.

ب- العادات اللغوية التي تظهر في عملية التلفظ.

ج- الشعـور بالانتمـاء المهني و الحـرفي و أثـره في القامــوس اللغــوي عند الفـــرد المتكلم.(1)

*- الكلام المحظـور: ترتبط هذه الظاهـرة بـالمجتمع اللغوي ارتباطـا كبيـرا، باعتبـار أن النظـام اللســاني يخضـع خضوعــا إلزاميــا لقواعــد و اعتبــارات اجتماعيـــة تختلـــف مــن مجموعـــة بشريـــة إلـــى أخـرى. وهـذه القواعـد و الاعتبـارات ترجـع أساســا إلـى الاعتقـادات و العـادات و الأعــراف العامـــة التـي تشكــل ثقافــة المجتمــع ونمط حياتــه. فالعــرف الاجتمـاعي يقصـي من اهتماماتـه اللغويـة، أثنـاء الأداء الفعلـي للكـلام، كثيـرا مـن الألفـاظ التـي لهـا علاقـة ببعض المحرمـات و المحظـورات، سواء أكـان ذلك تحت سلطة المعتقـد الديني، أم تحت تأثير العادات و التقاليد العرفية.(2)

3- علم التربيـة: إن تعليم اللغة يتحـرك فـي ضـوء سؤالين لا ينفك أحدهما مـن الآخــر: مـاذا تعلِّــم مـن اللغـــة؟ و كيـف تعلمـــه؟ و مــن الواضـــح أنّ الســـؤال الأول ســـؤال عـن «المحتـوى» ، وأن الثـاني سؤال عن «الطريقــة» . ويتكفـل بالإجابـة عن السـؤال الأول علم اللغة، وعلم اللغة الاجتمـاعي ، و علـم اللغـة النفسـي فـي بعض الجوانـب . أمـا السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية، و في بعض جوانبه أيضا علم اللغة النفسي. (3)

1- نظريــة التعلــم: يهـتم علــم الـنفس التربــوي اهتمامـا خاصــا بنظريـات الـتعلم، ويشـركه في بعض ذلك علم اللغة النفسي؛ فالتعليم يأتي بعــد الاكتساب. و مرة أخـرى نجـد التمايــز

---

[1] – المرجع السابق ، ص: 37.

[2] – المرجع نفسه ، ص: 38. وينظر مباحث في اللسانيات ، ص: 22و23 .

[3] – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 27 .

نفســه بين منهجيــن؛ سلـوكي يركـز علـى الظـواهــر الملموســة التـي تخضــع للملاحظـــة، ويستبعــد العوامل غيـر الظاهـرة، و من ثـم فإنّ تعليـم اللغــة يبــدأ مـن البيئــة، وتؤثـــر فيــه عوامـل خارجية هي «المحاكــاة» و«التكـرار» و «التعـزيز». ومنهـج عقلـي يرى أن كل إنســان مزود بجهـاز لغـوي فطـري يمده بافتراضـــات عن اللغـة، ومـا يصنعه المتعلـــم أنـه يختبـر هـذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة [1]

2- خصائص المتعلم: المتعلمون ليسوا متساوين فـي الخصـائص، و إنمـا توجد بينهم فروق لابد من درسها ومراعاتها. وهذه الخصائص تختلف درجة أهميتها بين متعلم للغتـه الأولـى، ومتعلم للغة أجنبية، لكنها علـى أيـة حـال تنتظم خصـائص «العمـر» و« استعداد » التلميذ للـتعلم اللغـوي، وقدراتــه «المعرفيــة» ومعلوماتــه اللغويــة السـابقة، أو معرفتــه بلغــة أجنبيــة أخرى، ثم «شخصيته» و«الدافعية» التي تحفزه إلى تعلم اللغة.[2]

3- الإجراءات التعليمية: ذلك أنّ أي مقرر لا بد له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدرس، و لاشك أنّ التّعليم يختلف من موقف لآخر تبعا لعوامل كثيرة؛ منهـا أهداف «المقرر» و «خصائص» المتعلمين.[3]

4- الوسائل التعليمية: كالمخابـر الصوتيــة و الحــاسب الآلـي فـي توفيـرالجهــد للتدريبــات اللغوية على وجه الخصوص واستثمار هذا الجهد في تنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم.[4]

لــذا كان لزامـا على واضعي المناهـج أن يدركـوا هـذه الخلفيـات التـي تقـوم علـى الأسـس النفسية والاجتماعية و المعرفية.

---

[1] – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 27 و 28 .

[2] – المرجع نفسه ص :28، 29.

[3] - ينظر المرجع نفسه ص: 29 .

[4] – ينظر المرجع نفسه ، ص :29 .

ثالثـًا- أسس المـادة التعليميـة:

1- الأسـس النفسيــة:

إنّ من المهم لدى واضعي المناهج أن يعرفوا كيف ينمو الطفل و الشباب، و يتطوران من الناحية الجسمية و العقلية و الخلقية، و أن يعرفوا كذلك المراحل التي يمر بها هذا التطور ليضمّنوا مناهجهم الأهداف و المواد التعليمية و الخبرات التربوية التي بدورها تساعد على بلوغ الأهداف.

«ويهم واضعو المناهج أن يلموا بالطريقة التي يتعلم بها التلميذ أو الطالب، و بالأسلوب الذي يسير فيه عقله عندما يتعلم، وبالعوامل التي تساعد على التعلم الجيد».(1)

«فالأسس النفسية للمنهج تعني الحقائق النفسية و النتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس ، وبخاصة علم النفس التعليمي، وأنّ هذه الأبحاث تؤدي دورا مهماً في بناء المناهج، و تحديد محتوياتها وأساليب تنظيماتها و استراتيجيات تطبيقاتها».(2)

لقد اختلف الفلاسفة و التربويون في نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية، مما أدى إلى اختلافهم في نظرتهم إلى الغاية من العملية التعليمية. فهناك من نادى بمفهوم العقل، و أنّ دور المؤسسة التعليمية يكون في إشباع هذا العقل بالتراث الإنساني المتراكم والخبرات البشرية المتنوعة. وهناك من دعا إلى مفهوم الجمود و الحتمية الجماعية، فالطبيعة الإنسانية جامدة يصعب تغييرها، إذ أن الوراثة أكثر قدرة من البيئة على تشكيل حاضر الإنسان ومستقبله. وهناك من نظر إلى الفرد على أنه شبيه بآلة يتصرف تبعًا للقوانين الطبيعية، فعندهم الإنسان حيوان طبيعي يخضع لمثيرات معينة و يستجيب لها استجابة آلية. أي أن العملية التعليمية هنا تبنى على أساس نظرية التعلم الشرطي، ويكون التكرار والتدريب هما طريقة التعلم.(3) وهناك من دعا إلى مفهوم الإنسان بوصفه مجالا للطاقة، فهو يعمل بقوة متحركة و مؤثرة في البيئة، و هو يسعى دائما

[1] - اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه على حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،دار الشروق و النشر و التوزيع، عمان (الأردن)، ط1، (2005م) ، ص: 24 .

[2] – المرجع نفسه ، ص: 24 .

[3] – المرجع نفسه ، ص: 24 .

إلى موازنـــة الرغبـــة مـع نواحي النجـــاح. و المنهـج بحسب هذا المفهـوم يهتم بالعمليات و حـل المشكـلات و مراعـاة الاختلافـات الفرديـــة والخبـــرات اللازمـة للنمــو المتفـرد، أي الاهتمام بحل المشكلات أكثـر من الاهتمام بالنتائج.(1)

وهنا نلمس الطريقـة التي يجب أن تعتمـد في عمليـة اكتسـاب و تعلـم اللغــة، إمــا أن تكون تقليدية تعتمد على التلقين و تكرار المعلومات و تثبيتها و استرجاعها عند الضـــرورة (كالامتحـــان مثلا). وإمـا أن تجعــل من المتعلــم محور العمليـة التعلمية، فهو الذي يبــدع ويوازن ويقارن و يستنتج . ويظهر كفاءته.

2- الأســس الاجتماعيـــة:

تختلف المـادة التعليميـة المقدمـة للمتعلـم من مجتمـع إلـى آخر، نتيجـة لاختلاف المجتمعات في تراثها الاجتماعي، وفي نظمها السياسية و الاقتصادية.

إنّ التربيـة تهـدف أساسًـا إلـى تطبيـع الفـرد الإنسـاني اجتماعيًـــا لكـي يتفاعـل بنجـــاح مـــع مجتمعـه. ويـؤدي النظـام التعليمـي دورا رئيســا فـي ذلـك. فالثقافـــة الاجتماعيـــة هـي في الواقـع ميراث بشري جاء من أجيال سابقة عبر مسيرة طويلة للإنسانيـة، والإنسـان يولـد في بيئـة ثقافية مثلما يولـد فـي بيئـة طبيعيـة. فالثقافـة علـى مـا يراهـا «كلبـاترك» تعنـي «كـل ما صنعتـه يـد الإنســان و عقلـــه من أشيـاء ومـن مظاهـــر فـي البيئـــة الاجتماعيـــة. أي كل مااخترعـه الإنسان أو مـا اكتشفـه و كـان لـه دور في العمليـة الاجتماعيـة ». و قـال آخــرون بأنهـــا: «مجموعـــة الأدوات الماديـــة و الفكريـــة التـي يستطيع بهـا المجتمع إشبـــاع حاجاتـــه الحياتيـة و الاجتماعية، وتكييف نفسه لبيئته».(2)

فالمادة التعليميـة تستمد من فلسفة المجتمـع، لـــذا فهي تختلـف من مجتمـع إلـى آخـر لأنها تحمـل ثقافتـــه و قيمـه وعقائده، و أفكـاره، و عاداتـــه، وتقاليده ، و أخلاقـــه ، وآدابـــه ووسائل اتصاله...الخ.

3- الأســس المعـرفيـة: هناك علاقة بين المنهـــج ومصـــادر المعرفـة فهنـاك الحـواس التـي يجب علـى المنهج الاهتمـام بها واستخدامهـــا، نظـــرا لوجـــود علاقـــة طرديـــة بين كثـــرة

[1] – المرجع السابق، ص: 25 .

[2] – المرجع نفسه ، ص : 26 .

استخدامهـا في الحصـول على المعرفــة و بين زيادة سهولـــة المعرفــة. ومن واجبــه أيضًــا الإكثار من استخدام الوسائل الحسيـة التي تساعد المعلميـن علـى تحقيـق تعلـم نافــع. و هنـاك العقل و هو المصدر الثاني للمعرفة، ويقصد به عمليـات التفكيـر التـي يؤديهـا الإنسـان، وهـي في الواقع ترتبط ارتباطًا وثيقًا بـالإدراك الحسي. و علـى المنهـج الاهتمـام بالتفكيـر العقلـي والاهتمام بتوجيه مدركاته الحسية عن طريق الفهم العقلي.(1)

فالمدرس لا بد أن يكون على دراية بما يقدمه من مـادة تعليميـة تنطلـق مـن المحســوس إلى المجــرد، ومن السهل إلى الصـعب، مراعيـا قدرات المتعلــم ومــدى إدراكــه للمفاهيــم وميـولا تــه، و انفعالاتــه...الـخ. كمـا يـدرك خلفياتهــا اللسانيــة، التــي بواسطتهــا يستطيــع أن يعــالج مــا يعترضــه مـن الفجـوات والنقائــص التــي تقـع أثنــاء تقديمــه المــادة التعليميــة. مع مراعاة مع تتفق فيه اللغة العربية وخاصة النحو العربية مع اللسانيات البنيوية.

رابعــــا: بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية:

1- دراسة اللغـة في ذاتهــا: تهتم دراسة اللغة عند النحاة العرب و البنـويين باللغـة فـي ذاتهـا من حيث هي هي أي من حيث كونهـا أداة للتبليــغ أو التعبيــر عمـا يكنّـه الإنســـان ولا تلتفت إلى ما كانت قبـــل أن تصير إلى ما هي عليه، فهي دراســـة آنيــة لا زمانيــــة (سنكرونية لا دياكرونية على حد تعبير دي سوسير). فكلاهمـا يتنــاول اللغــة بالتحليــل إلـى أجزائهـــا الكبرى و الصـغرى، و كلاهمـا يبحـث عـن كيفيـة تركيبهـا بعضـها فـي بعض . إلا أن فضـل اللسانيات الغربيـة علـى سابقاتها يكمـن فـي اهتمامهـا الكبيـر الـذي أظهرتــه فـي القرن التـاسع عشـر بتحوّل اللغـات إلـى لغـات أخـرى عبـر الزمـان، وذلـك لـم يتبــادر إلـى ذهـــن القدامــي (لأسباب تاريخية محضة لا لنقص في عقولهم). وهو الذي يسمونه بتطّور اللغات (المرور على أطوار تتحوّل فيها مثل الكائنات الحية). وفضل البنيوية هو أنها فتحت البـاب من جديد و على أسس علمية جديدة أيضا للدراسة الآنية ، بعد أن غلا التاريخيون بحصرهم الدراسة في الوجهـة التاريخية وحدها. وأفضل من هذا هو حملها الباحثين في تـاريخ اللغـات علـى أن يتتبعوا تطور بنى اللغة لا تطور جزئياتها منفردة.(2)

---

[1] – المرجع السابق ، ص : 29 .

[2] – بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، عبدالرحمن الحاج صالح، موفم للنشر – الجزائر،(2007م)، ج2 ، ص : 24 .

2- اللغة ظاهرة مسموعة في خطاب معين: تريد البنوية أن يُعتمد على مجموعة من معينة من الخطابات يدوّنها اللغويون في عين المكان الذي يعيش فيه في زمان معين أصحاب اللغة المراد تحليلها و البحث فيها، و أن تقتصر على هذه المدونة هي وحدها فلا يجُسر على تغيير شيء منها ولا يلجأ في الاستشهاد بشيء من خطابات الباحث نفسه أو جماعة غير الجماعة المعنية بتلك اللغة. ونجد نفس التحرج عند النحاة العرب إذ لا يمكن أن يستشهد إلا بما هو ثابت لا يردّ، وهو موجود في دواوين العرب التي دونها العلماء من الشعر والكلام المنثور و الأمثال ولا يلجأ إلى غير ذلك. فكل منهم يراعي الواقع كما هو... فكل من النحاة والبنيويين يجعلون المشاهد المسموع بالفعل هو مادة البحث و المنطلق لكل تحليل.(1)

3- دورة التخاطب وظواهرها:

إن اللغة أداة للتبليغ وتلك هي أهم وظائفها، وتحاول البنوية أن تفهم الظواهر اللغوية باللجوء إلى مبدأي الاقتصاد والفرق . أما الاقتصاد فهو ميل المتكلم إلى التقليل من الجهود العضلية والذاكرية التي يبذلها في عملية التخاطب، وقد لجأ أيضا النحاة إلى مبدأ الاستخفاف في تفسير ظواهر كثيرة ، مثل الحذف و الإدغام و الاختلاس، وتبين لهم أن بعض الحركات المحدثة للحروف إذا تتالت استثقلها الناطق، كالخروج من الضم إلى الكسر أو ككثرة تتالي الحركات المصوتة وغير ذلك. أما الفرق فهو ضد ذلك أي ميل المتكلم إلى تبيين أغراضه للمخاطب و تخوفه من أن يلتبس كلامه عليه بكثرة الحذف و الاختصار وغير ذلك.(2)

ويعرف كل واحد ما يعيره النحاة الأولون من أهمية للتخفيف من جهة و لرفع اللبس من جهة أخرى في تفسير ظواهر القلب و الإبدال و الإعلال والحذف وغير ذلك و هو من أعظم ما أنتجه فكرهم وأهمه بالنسبة إلى التفسير العلمي.(3)

وهذا ما يجعلنا نركز في هذه الرسالة على جملة من المفاهيم منها: البعد التزامني في اللغة، والاعتماد على المشاهد المسموع بالفعل كمادة في البحث و المنطلق لكل

[1] – ينظر المرجع السابق ص : 25 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 26.

[3] – المرجع نفسه، ص : 26 .

تحليـل للوصـول إلى المستمـع المتكلـم المثالـــي علـى حسب تعبيرتشومسكـــــي.[1] والأبعـاد المنهجيــة بالإضـافة إلـى أهم وظيفـة من وظــائف اللغــة وهــو التواصــل، وذلـك بالتطـرق إلى الـدورة التواصلية بين المعلـم والمتعلـم. والأبعاد النظرية.

[1] - ينظر في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة ،عالم المعرفة للنشر و التوزيع،جدة السعودية،ط1،(1404هـ- 1984م)، ص: 60.

الفصـــــــل الأول:

الأبعـــاد اللسانيــة في تعليــم اللغــة العربيــة

*- تمهيـــد

أولاً: - مفاهيم لسانية (اللسان، اللغة،اللسانيات اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، الخلفية الفكرية للسانيات)

ثانياً : الأبعـــاد المنهجيـــة

ثالثاً: الأبعـــاد الوظيفيـــة

رابعاً : الأبعـــاد النظريـــة

الفصــل الأول: الأبعـــــاد اللسانيـــة في تعليـم اللغـــة العربيـــة

**- تـمـهيـد:*

قبل أن نشـرع فـي البحث عن الأبعـاد اللسانيـة فـي تعليـم اللغـة العربيـة، سـواءً من ناحيـة المنهـج الـذي اعتمـده اللسانيـون، في البحـث عن المـادة اللسانيـة المدروسـة، أو البعـد الوظيفـي في إبـراز الوظيفـة التواصلية للغـــة، أو مجـــال اللسانيـات فـي إطارهـا النظـري، لابـد أن نتطـرق إلـى جملـة مـن المفـاهيم اللسـانية، المرتبطـة باللسـانيات لفهمهـا، ثم ندرك كيف نتعامل معها في المجال التعليمي.

أولاً- **مفاهيم لسانية:** (اللسـان، اللغة،اللسـانيات ، اللسـانيات العامـة واللسـانيات الوصـفية، الخلفيـة الفكرية للسانيات)

1- اللسان: يقصد به جارحة الكـلام. وقد يكـنّى بهـا عن الكلمـــة فيؤنـث حينئـذٍ . قـال أعشـى باهلة :

إنِّي أَتَتْنِـي لســـــانٌ لا أ ُسَـــرُّ بـــه ◊◊◊ من عَلْــوَ، لاَ عَجَبٌ مِنْهَـا وَلا سَخَـــــرُ

قال ابن بــري: اللسان هنا بمعنى الرِّسالة و المقالة.

وقد يذكر على معنى الكلام . كما قال الحطيئـة :

نَدِمْتُ عَلَى لِسَـــانٍ فَـــاتَ مِنِّـــــي ◊◊◊ فَلَيْتَ بِأَنَّـــهُ فِي جَـــوْفِ عَكْــــــمِ[1]

وإن أردت باللسان اللغة أنثت ، يقال : فلان يتكلم بلسان قومه.

- كما أنّ كلمـة" لغـة" لـم تـرد فـي القرآن الكـريم. وإنمـا وردت كلمـة " لسـان" و جمـع ألسـنة للدلالة على معانٍ منها- كما في الأمثلة القرآنية الآتيـة:

أ- لغة الكلام: بمعنى الوسيلة

﴿ [illegible]

[illegible] ﴾.(2)

---

[1] - لسان العرب، ابن منظور ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة، دار الحديث،القاهرة (1423هـ،2003م)،ج8، ص:74.

[2]- سورة البلد الآية 8 و9.

ب-اللغـــة: بمعنى رصيد الكلمات و القواعـد التي تملكهـا الجماعات اللّغويـــة فهي كمـــا في قولـه تعـالى: [illegible] (1)

وقد فسره الزَّمَخْشَـري باللّغة في سورة (النّحل– مريم – الدّخان) (2).

في قوله تعالى :

[illegible] (3).

قولـــــه تعـــــالى: [illegible] (4)

وقولـــــه تعـــــالى: [illegible] (5)

ج - الكـلام: بمعنـى الاسـتعمال الفـردي للغـة. كمـا قـال تعـالى : [illegible] (6).

1- سورة إبراهيم الآية 4، رواية حفص.

2– تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله الزمخشري ، تحقيق محمد مرسى عامر، مراجعة شعبان محمد إسماعيل، دار المصحف القاهرة

3- سورة النحل ، الآية 103، الكشاف ج 3، ص:163.

4– سورة مريم ، الآية 98 ، الكشاف ج 4، ص: 24.

5– سورة الدّخان الآية 58 ، الكشاف 5ج، ص: 243.

6. سورة المائدة الآيـة 78.

د ـ الأسْلُوبُ: بِمَعْنَـى الخَاصـية الفرديـة للمتكلم كمـا فـي قولـه تعـالى: ﴿ ❐◆🕮❐①⬀♏ ♎❐◆⬁🕮❐⬄⬃⬅☒✽⌚♉♎♐♌⊯⊯⍓⊯ ✽○♎⬄✡☾⊯ ☎×⊯⊯♉➔♎♎♎⑨✽⌚⬁③ ✂☯⬀⬃⑩⊯❻ ⌘⊯⬀⬁♦✌⬁🕮▫✂⬀⬄⬃❻❐♁▫ ♍♐⊯⬁❽❐✻⬁❼☑ 🕮❐✽♦♎⊯⬅ 🕮❐♌ ③⬁☰♦❶♏⬀⬄⬅❐♍⌚ ﴾ (1).

و من هنا نخلص إلى أنّ للغة معاني متعددة، حسب السياقات القرآنية السالفة الذكر.(2)

وَكَلِمَـة لِسَـان تعـدّ مِـن المعجـم الأسـاس المشـترك فـي اللّغـات السّاميـة وقـد تـرددت في (فهرست) ابن النّديـم بمعنى " لغـة " في مثـل قولـه:" اللِّسـان العربـي ـ اللّسـان السّـرياني، اللّسـان اليونـاني".(3)

كما أنّ إطلاق (اسْمٌ) مشتمل على كلمة (لسان) على الدّراسات اللّغوية إطلاق قديم. عكس ما يتوهمـه الكثيـرون ، فقد أطلـق الفـارابي في (إحصـاءِ العلوم) علـى العلـومِ اللّغويـة اسْـم " علوم للّسان" وأطلق أبو حيان النّحوي على علوم اللّغة مصطلح "علـوم اللّسـان العربـي" وتابعه ابن خلدون في هذا فعقد في مقدمته فصلا بعنوان " في علوم اللسان ".(4)

من خلال التعـاريف السابقة يتضح أن للسـان معـان متعـددة منهـا العضـو الفيزيولوجـي الذي يؤدي وظيفـة الكـلام ، وبمعنى اللغة ، وبمعنـى الاستعمـال الفردي للغـة (الكـلام) وبمعنى الأسلوب ، أما علم اللسان فيطلـق عند العلمـاء المسلميـن علـى مفهـوم الدراسـات العلمية لظاهـرة اللسان البشري بصفة عامة.(5)

أو هـو:‹‹ دراسـة اللغـة، كنظـام علامـات. وتتميّـز (اللسـانية) المحضـة، عن السيكو- لسـانية والسوسيو- لسـانية، بابتعادهـا عـن وصـف الـدلالات. ويعتبـر (سوسير) اللسـانية فرعـا من اللسـانيات، بينمـا يجدهـا (رولان بـارث) عكس ذلك، لأنّ اللغـة تعمـل كنمط، وتكـوّن النظـام التّام، الذي يمكنه أن يساعد على التأويل››. (6)

---

[1] . سورة القصص الآية34 .

[2] . ينظر، آلة الكلام النقدية دراسة في بنائية النص الشعري ،محمد الجزائري ص 30 .

[3] –كتاب الفهرست للنديم، محمد بن إسحاق النديم (المعروف إسحاق بأبي يعقوب الوراق، تحقيق رضا تجدد، ج1، ص:14،

[4] – مقدمة، ابن خلدون (ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، لبنان،(1427هـ – 2007 م)، ص: 597.

[5] – مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، دار القصبة للنشر –الجزائر (2001م) ص: 15.

[6] – تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجا)، بلملياني بن عمر، ديوات المطبوعات الجامعية، ص: 24 .

2- اللغـــة:

أ- تعريف اللغة عند بعض العرب القدامى:

- تعريف كلمة (اللغة): اللغة مشتقة من لغا يلغو ؛ إذا تكلم؛ فمعناها الكلام. (1)

أما في الاصطلاح فعرفت بتعريفات عديدة، أشهرها ما ذكره أبوالفتح ابن جنــي(ت396هـ) في كتابه (الخصائـــص)، حيث قـــال: " أما حـــدّها فإنهـــا أصـــوات يعبِّــر بهـــا كـــل قـــومٍ عن أغراضهم".(2)

- وهذا التعريف تناقله علماء العربية على اختلاف تخصصاتهم يضارع أحدث تلك التعريفات العلمية للغة، حيث يعتبر اللغة:

أ - أصوات منطوقة

ب - وأن وظيفتها التعبير عن الأغراض.

ج- وأنها تعيش بين قوم يتفاهمون بها .

د - وأن لكل قوم لغة .(3)

فالمستويات التي تكون حقيقة اللغة من جهة "الماهية" و"الشيئية" و"الوظيفة" في رأي ابن جني.(4)

- **أمـــا أبـــو الحســـن الجرجانـــي**(ت816هـــ) فيقـــول :" هـــي مـــا يعبـــــر بهـــا كـــل قـــــوم عن أغراضهـــــم"(1)

[1] - ينظر، لسان العرب، ابن منظور، ج8، ص:99.

[2] – الخصائص، أبي الفتح عثمان ابن جني، دار الهدى للطباعة والنشر ،(بيروت)، لبنان، ط2، ج1، ص: 33. -

[3]– فقه اللغة مفهومه موضوعاته قضاياه، محمد بن إبراهيم الحمد،دار ابن خزيمة للنشر و التوزيع، السعودية ،ط1،(1436هـ – 2005م)، ص 18.

[4]- تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجا)، بلملياني بن عمر، ص: 13 .

يظهـر مـن خـلال كلمــة (يعبــر). إنّ اللغــة عنـد الجرجـاني هـي تعبيـر يعبُـر المـتكلم فيـه من المعنى إلى النظم، و المستدل من النظم إلى المعنى.(2)

- تعريف اللغة عند ابن خلدون(ت727هـ): ‹‹اعلم أنّ اللغة، في المتعارف عليه ، هي عبارة المتكلّــم عن مقصــوده. و تلك العبـارة فعــل لســاني ناشئ عن القصــد بإفــادة الكـــلام. فلا بـد أن تصيــر ملكــة متقررة في العضو الفاعــل لها و هو اللســان. و هو في كـــل أمــة بحسب اصطلاحاتهم ››. (3)

يتضمن هذا التعريف عدة مسائل لا بد من التوسع فيها:

*- اللغة وسيلة للتعبيـر:اللغـة وسيلـة يمتلكهـا متكلـم اللغــة و يُعبـر بواسطتهـا عن آرائـــه ومتطلباته و أحاسيسه. وتحديد يرد في أكثر من مكان في مقدمة ابن خلدون.

*- اللغة فعل لساني: إنّ اللغـة، فـي نظـر ابـن خلــدون، نشـــاط إنسانـــي يقـــوم بـــه الإنســان عبـر لسانه. فالتعبير الكلامي لا يحدّد فقط من خـلال بنيـة الكـلام الذّاتيـة والمعــاني المرتبطـة بها فقط، بل يحدّد أيضا، عبر الفعل اللساني الحاصل خلال التعبير.

*- اللغة فعل قصدي:إنّ الفعــل اللساني فعــل قصدي نابع من تصميم الإنسان علـى التعبير عـن ذاتـــه و علــى التواصــل مـع الآخريـــن، و ناشـئ عـن القصــد بإفــادة الكـلام، و ناجـم عـن تصميـم ذاتي.

*- اللغة اصطــلاح: إنّ الطابع الاصطـــلاحي فـي اللغــة هـو الـذي يفسِّـــر تعــدّد اللغـــات واختلافها من شعب إلى آخــر و تمايزهــا فـي مـا بينهـــا. و يـرد ابـن خلـــدون هذا التمايـــز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة و أخرى. و ما تجدر الإشـارة إليـه هنـا ، أنّ ابـن خلـدون يعـي أنّ اللغـــة اصطلاح ضمني حين يقول: ‹‹ واعلم أنّ النقل الذي تثبت بـه اللغـة إنمـا هو النقـل عن العـرب.أنَّهم استعملوا هذه الألفـاظ لهذه المعـاني، لا تقـُل إِنّهم وضعــــوها لأَنَّـه متعذِّر و بعيـد و لـــم يعرف لأحد منهم››.(4)

---

[1] - التعريفات، أبو الحسن الجرجاني ،تحقيق عبدالرحمان عميرة، عالم الكتب، (بيروت)، لبنان،ط1،(1416هـ-1996م)،ص: 244

[5]- المصدر نفسه، يرى أنّ عبارة النص: هي النظم المعنوي المسوق له الكلام، سميت عبارة لانّ المستدل يعبر من النظم إلى المعنى و المتكلم من المعنى إلى النظم فكانت موضع العبور هي فإذا عمل بموجب الكلام من الأمر و النهي يسمى استدلالا بعبارة النص، ص: 191.

[3]- مقدمة ابن خلدون ، ص: 598 .

[4]- المصدر نفسه ، ص : 602 .

*- اللغة ملكة لسانيـة:‹‹فلا بـد أن تصير ملكـة متقــررة في العضــو الفاعـــل لها و هو اللســان››(1). فاللغــة التـي هـي نتـاج ثقـافي و فعـل صـنع تصـير ملكــة لسانيـــة قائمـة عنـد متكلمهـــا. أي تصير مقــدرة على التكلّم . و تستقيم في ذات المتكلّم أداة تعبير و تواصل.

*- اللغــة ميـز إنسـانية مكتسبــة: فاللغـة، إذ ًا ملكــة إنسانيــة يكتسبهـــا الإنســان في مرحلـــة الطفــولة خلال ترعرعـــه فـي بيئته و عبر سماع كلام المجتمـع المحيط بـه. و هذا الاكتساب طبيعي بحيث يكتسب الطفل لغة البيئة التي يسمع كلامها خلال مرحلـة نموه الطبيعي. فعملية اكتساب اللغــة عمليـة ذاتية يقوم بها الإنسان انطلاقا من قدراتـه الذ ّاتيـة و من خلال سماعه كــلام أهلـه أو أهل جيله.[2]

*- تختلف اللغات من مجتمـع إلى آخــر: إنّ اللسان في كل أمـة بحسب اصطلاحاتهـا. فلكل شعب لغــة خاصة به إذ أنَّ اللغات تتمايــز في ما بينهــا. و يرتــد هذا التمايـز إلـى اختلاف الاصطلاحات بين أمة و أخرى.[3]

ب- تعريف اللغة عند بعض اللسانيين:

تحدث الفلاسفة و اللسانيـون مؤخرا علـى اللبس الـذي يكتنـف مصطلح "**اللغـة**" أثّر هــذا الإشكـال في ميـدان البحث. و لكل نحو من الأنحـاء الحديثـة طريقتـــه فـي حــل هــذا الإشكـــال أو دفعـــه،‹‹ فتشومسكـــي مثـــلا يطلــق كلمـــة "**اللغـــة**" و لا يريـد بهـــا الظاهــرة الاجتماعية – بتعقدهــا وتشابك ظواهرها– ولكنه يريـد بهـا النسـق العقلــي الماثل في ذهن الفــرد، وهذا في نظـره شرط في وضوح المصطلح ودقة التصور››.(4)

أما اللغـة في رأي الفلاسفـة : ‹‹ واقـع غامـض لأنها موضـوع من المواضيع وأداة للتفكيـــر في آن واحــد. و هنــاك آراء فلسفيــة كثيــرة فـي اللغـــة، فهـي منبـــع للإلهام الميتـافيزيقي...

---

[1] – المصدر نفسه ، ص: 598 .

[2] - ينظر بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، (بيروت)،لبنان،(1412هـ – 1992م)، ص: 64 .

[3]– المرجع نفسه، ص: 64 .

[4]– الأساس المعرفي للغويات العربية ، عبد الرحمن بودرع، منشورات نادي الكتاب لكلية تيطوان، المغرب ، ط1، (مارس 2000م) ص: 56.

ومــرآة للنفــس شبه محجوبـة ... أو عـالم ملغوم نريد تحديد مكـامن ألغامـه... من الحلـول المقترحــة مواجهة اللغة باعتبارها شكلا للمعرفة الموضوعية››.(1)

و في ما يلي نتناول أهم التعاريف التي وضعها بعض اللسانييــن:

***- تعريف اللغة عند فردينا ن دي سوسور:**‹‹ اللغـة تنظيم من الإشارات المفارقة ››.(2)

أ- المفهوم الأول: مفهوم اللغة كتنظيم أي أنّ اللغة هي كل منظَّـم من العناصــر لا يمكـن دراسته إلا من خلال كونه يعمل كمجموعـــة. ولا يكون لعناصر التنظيــم إذا أخــذت علـى حدة، أي دلالة بحد ذاتها، بل تقوم دلالتها فقط عندما ترتبط ببعضها و بالتنظيم ككل.

ب- المفهــوم الثاني: مفهوم الإشـارة أو عنصـر التنظيــم اللغــوي المتكــون من اقتــران الــدّال بالمدلول. االدال هو الإدراك النفسـاني للكلمـات الصوتيـة و المدلـول هـو الفكـــرة أو مجموعـــــة الأفكـار التــي تقتــرن بالـدّال. و يشـير دي سوسـور إلــى اعتباطيـة العلاقـة بين الدّال و المدلول.

ج- المفهوم الثالث : مفهوم التغايـر، فالعنصـر الكلامـي يتميّز، من خـلال تغايـره عن بقيـة العناصر و تعارضه معها. هذا التعريف يتضمن المسائل التالية:

- اللغة تنظيم من الإشارات أو الرموز.
- اللغة كلمات وضعت لمعنى.
- الوحدات اللغوية متمايزة في ما بينها.(3)

*- تعريف اللغة عند أندريه مارتنيــه: «إنّ اللغة أداة تواصل، تحلل وفقًا لخبرة الإنسان، بصورة مختلفة في كل تجمع إنساني، عبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة صوتية، (المونيمات). وهذه العبارة الصوتية تُلفظ – بدورها – في وحدات مميزة ومتتابعة (الفونيمات) وعددها محدود في كل لغة ».(4)

وبذلك يتضمن تعريف مارتينيه للغة المسائل التالية:

---

[1]- المرجع نفسه ، ص : 56 .

[2]- بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا،ص : 66.

[3]- المرجع السابق ، ص: 66 .

[4]- فصول في الدّرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم، عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (الإسكندرية)، القاهرة، ط1 ،(2006م) ، ص : 18 .

◊- اللغة وسيلة تواصل .

◊- اللغة تحتوي على مستويين : مستوى التراكيب و مستوى الأصوات.

◊- الكلمات تتكون من وحدات صوتية منفصلة.

◊- الأصوات اللغوية عددها محدود.

◊- تختلف اللغات من مجتمع لآخر.(1)

*- تعريف اللغـة عند ليونرد بلومفيلد: ‹‹ إنّ الكــلام – الأصـوات- الخـــاص الذي يتلفـظ بـه الإنسان من خلال سيطرة مُثير معين يختلف باختـلاف المجموعـات البشريـــة. فالبشـر يتكلمـون لغات متعـــددة ... كل طفـل يترعرع في مجموعة بشريـة معينــة يكتسب هـــذه العادات الكلاميـة والاستجابية في سنين حياته الأولى››.(2)

يتضمن تعريف بلومفيلد المسائل التاليــة :

*- اللغــة عادة كلامية يكيِّفها المثيـر.

*- اللغــة ميزة إنسانيـة مكتسبـــة.

*- تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر.

*- اللغة أصوات. (3)

*- تعريف اللغــة عند نوم تشومسكي :« ملكة فطريـة عند المتكلمين بلغـة مـا؛ لتكوين وفهم جمل نحويـــة ».(4)

ويشير هذا التعريف إلى أنّ اللغة فطرية زُوِّد بها الإنســان عند ولادتــه، يمكنـه مـن خلالهـا التواصل مع غيره من المتكلمين.

كما أشار إلى مصطلحين أساسين في نظرية تشومسكي هما: (القدرة و الأداء).

أمـا القدرة فهـي تلك المعرفـة التـي يولـد الطفل مزودًا بهـا وأهم مقومـات تلك القدرة عنده هي معرفة الفرد بالقواعد النحوية التـي تـربط المفردات بعضـها ببعض فـي جملـة بالإضـافة

---

[1] – المرجع نفسه ، ص : 18 .

[2] - بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا ، ص: 67

[3] - المرجع نفسه، ص: 68.

[4] - فصول في الدّرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم ، عبده الراجحي ، ص: 19 .

إلــى معرفــة مجموعــة مــن القواعــد أطلــق عليهــا القواعــد التحويليــة وهــذه المعرفـــة عنــد تشومسكــي هي التي تمكن الفرد من توليد وإنتاج الجمل النحوية في لغة معينة .

كما أن هناك جانبين لا مناص من الاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية وطبيعتها وهما:

أ- جانب الأداء اللغـوي الفعلـي، ويتمثـل فيما ينطـق به الإنسـان فعـلاً أو مـا يطلـــق عليـــه مصطلح (البنية السطحية) SURFACE STRUCTURE.

ب- القدرة اللغـويـــة وهـي تتمثـل فيمـا أطلـق عليــه مصطلـــح (البنيـة العميقـة أو البنيـة التحتية) Deep structure.

ونخلص من هذا التعريف إلى إضافة هذه الخصائص لتعريف اللغة وتتمثل في :

*- اللغة مجموعة لا متناهية من الجمل.

*- اللغة أصوات دلالية.

*- اللغة ملكة لسانية.

*- اللغة تنظيم ضمني من القواعد.

*- اللغة ميزة إنسانية مكتسبة.(1)

3- اللسانيــات: علم اللســان يطلق عند العلمـاء المسلميــن على مفهـــوم الدّراســات العلميــة لظاهرة اللسان.وهو نفس التعريف الذي ذكره مصطفى حركات، حين قال:

اللسانيات هي : « الدّراسة العلمية للسان البشري››.(2)

وقد حدّدها دي سوسير بأنها:« دراسـة اللسان البشري بصفة عامة››.(3) أي من أجلـه ولذاته.

و اللســانيات هــي الدراســة العلميــة، و الموضـوعيـــة للســان البشــري، مـن خـــلال الألسنـــة الخاصة بكل مجتمع. فهي دراســـة للســان البشـــري، من خلال الألسنة الخاصة بكل مجتمع. فدراســة اللسان البشري تتميز بالعلمية و الموضوعية :

1- المرجع السابق ، ص : 20 .

2- اللسانيات العامة و قضايا العربية، مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر،(بيروت) لبنان، ط 1 :13.

3- مبادئ اللسانيات البنيوية (دراسة تحليلية ابستمولوجية)، الطيب دبة ،ص :15 .

*- العلميــة: نسبة إلى العلـم، و هو بوجـه عـام المعرفـة وإدراك الشـيء علـى مـا هـو عليـه، و بوجـه خـاص دراسـة ذات موضـوع محـــدد، وطريقـة ثابتــة، تنتهـي إلـى مجموعــة مــن القوانين. و العلم ضربان :

- نظري: يحاول تفسير الظواهر، وبيان القوانين التي تحكمها.

- تطبيقي: يرمي إلى تطبيق القوانين النظرية على الحالات الجزئية.(1)

*- الموضـوعية: الموضـوعي هـو كـل مـا تتسـاوى حالاتـه عنـد جميـع الدّارسـين على الرغـم من اختـلاف الزوايـــا التي يتنـاول من خلالهـا الموضـــوع. و من ههنــا وجب أن تكــون الحقائـق العلميـة مستقلـة عن قائليهـا، بعيــدا عن التأثـــر بأهوائهـم، وميولهـم، فتتحقـق في البحث العلمـي الموضوعية والنزاهة.(2)

ونعنى بالدراســة العلميــة البحث الذي يستخـدم الأسلــوب العلمـــي المعتمد علـى المقاييس التالية:

1- ملاحظة الظاهرة و التجريب و الاستقراء المستمر.

2- الاستدلال العقلي و العمليات الافتراضية و الاستنتاجية.

3- استعمال النماذج و العلائق الرياضية للأنساق اللسانية مع الموضوعية المطلقة.(3)

4- اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية:

« يفرق اللسانيون بين اللسانيات العامة و اللسانيات الوصفية . ويُعنى الأول بدراسة اللغـة مـن حيـث هـي بوصفهـا ظاهـرة بشريـة تميـز الإنســان عـن الحيـوان، ونظامـــا يتميـز عـن الأنظمـــة الإبلاغيـة الأخـرى، فـي حـين يتنـــاول الثانـــي وصـف لغـــة مـا كالعربيـــة، أو غيرهـا. وكمـا هـــو واضـح، فـإن التفريـق يتصـل اتصـالا وثيقـا بالتفريـق بـين اللغــة بوصفها ظاهرة عامة، و اللغـة المعينة».(4)

ومن هنا فاللسانيات العامــة تقدم المفاهيـم و المقولات التـي تحلل بهـا اللغـة المعينـة في حيـن تقدم اللسانيات الوصفية المـادة التي تؤيـد، أو تدحض القضايــا، و النظريـات التـي

1- مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني، عن كتاب الألسنة (علم اللغة الحديث) مبادؤها و أعلامها، ص : 14.

2- المرجع السابق ، ص: 15.

3- المرجع نفسه ،ص:15.

4 – مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد المتحدة، (بيروت)، لبنان– ط1: 13.

تتناولها اللسانيات العامة. وعلى سبيل المثال، فقد يفترض المتخصص في اللسانيات العامة أنّ كل اللغات تحتوي على أسماء، وأفعال، فيقوم المتخصص في اللسانيات الوصفية بدحض ذلك بدليل علمي مفاده أن ثمة لغة واحدة على الأقل لا يمكن أن يثبت وصفها التمييز بين أسماء، وأفعال. ولكن لكي يؤيد، أو يدحض اللساني الوصفي هذا الافتراض عليه أن يتعامل من مفهومي الاسم، و الفعل اللذين زوده بهما المتخصص في اللسانيات العامة.(1)

5- الخلفية الفكرية للسانيات:

إن معظم نظريات اللسانيات المعاصرة لها خلفيات فكرية تعود إلى أزمنة ماضية استوقفنا عندها الدكتور عبد الجليل مرتاض بقوله : « وأصبح اليوم واضحا أن معرفة العلوم اللغوية المعاصرة يقتضي من الدارس ألا يأنف من الرجوع إلى أولئك الرواد السابقين للوقوف على جذور هذه النظريات اللسانية التي غالبا ما ننخذع فنحسبها أنها من صنع وتدبير القرن العشرين جملة وتفصيلا ، مع أن لمعظمها خلفيات فكرية ضاربة جذورها ضمن سلسلة من المعطيات اللسانية المختلفة السابقة والتي ترجع إلى قرون خلت. وممن اعترف واستفاد مما يسمى عادة بالنحو التقليدي أو المعياري أو ذي الطابع المنطقي الفلسفي نوم تشو مسكي الذي أعاد رسم تاريخ لسانيات القرن السابع عشر التي تصادف ظهور مدرسة بورروبال - وكذا أعمال القرن الثامن عشر موضحا أن القواعد تناولت التصور أو المفهوم السانتكسي بدقة ، ولذا فليس من العجب إذا أن يستعيد هذا الإجراء الذي يرجع إلى ثلاثة قرون خلت ليعطي أبحاث اللغة الجديدة دفعا إلى الأمام . ›› (2)

أما صاحب بحث "الأصول اللسانية في المصادر العربية" محمد كشاش" فيبين في التوطئة أن الإنسان يحكم على نهايات الأمور لا على بداياتها دون النظر إلى فضل من كابد في إخراج الفكرة وتركيزه على ظواهر الأمور دون بواطنها حيث قال:

« الإنسان بشكل عام ينظر إلى نهايات الأمور لا إلى بداياتها، وإلى أواخر الأشياء لا إلى أوائلها ومبدئها ،يجني الثمرة ويحكم على طعمها ويثني على بائعها، بغض النظر

1- المرجع نفسه، ص 13.

2- التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، عبد الجليل مرتاض،دار هومة، 2001، ص: 11 و12 .

علـى زارعهـا ومسـتنبتها. ويلقـي الطـرف علـى لوحـة زيتيـة ، فيمـدح قماشـهـا و خاماتهـا. و يعترف بفضل صانعها، من دون النظر إلـى جهوده، ومـا كابده فـي إخراجهـا، لذلك تـراه يناقش في ثمنها، بالنظر إلى كلفة موادها وخاماتها ، والذي حمل النـاس علـى هذا السلوك نظرتهم إلى خواتم الموجودات، فبنوا حكمهم على الظاهر وأهملوا الباطن، فضـلا علـى عدم الحاجة إلى التتبع والتعمق، والانصراف إلى التدبر والتحقق››.(1)

ثانيًا: الأبعـــاد المنهجيـــة:

استنادا إلـى قول المسدي عبدا لسـلام: «...فقد كـان للسـانيات فضـــل فـي تأسيـس جملـةٍ مـــن القواعـــد النظريـــة والتطبيقيـــة أصـبحت الآن مـن فرضيـــات البحـث و مسلَّمـــات الاستـــدلال حتّـى عُـــدَّت مصــــادرات عامـــة. و أبـــرز هـذه القواعـد ...اثنتـان : همـا قاعدة تمـازج الاختصـاص و قاعدة التفـرد و الشمـول. فأما تمـازج الاختصـاص فإنـه يعد أسّـا من أســس البحث الحديث. وقد سنت اللسانيـات شريعتَـه لما تتبعت الظّاهـرة اللغـويـة حيثمـــا كـــانت حتـى ولجـت حقـولا مغـايرة لهـا... و أمّـا مبدأ التّفـرد و الشمول فإنـه ثمـرة من ثمـار اللسـانيات. وصـورةُ ذلك أنّ المنهـج اللســاني ينصـهــر فيـه التّحليـل و التّأليـف فيغـدو تفاعـلا قارا بين تفكيــك الظّاهــرة إلى مركّباتهـا و البحث عمّـــا يجمـع الأجـزاء مــن روابـــط مؤلفـة، فهــو منهــج يعتمـد الاستقـــراء و الاستنتـــاج معــاً بحيث يتعاضـد التجريـد والتّصنيـــف فيكـون مســـار البحـث مـن الكــل إلــى الأجـــزاء ومـن الأجـــزاء إلى الكـل حسبما تمليــه الضـرورة النوعية...». (2)

إضافة إلى قول خـولة طالب الإبراهيمـي عنـدما تطرقت إلـى اتجاهـــات اللسانيـات، حيث ميـــزت فـي اللسـانيات الحديثـة بـين نزعتيـــن : « النزعـــة الحسية النقليـــة (بالمفهـــوم العربـي القديم) التـي تعتمـد علـى المشاهـدة و الاستقـــراء و معاينـة الأحداث و تصنيفهـا

1– مجلة الموقف الأدبي ، مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق ، العدد 359،(آذار2001م)، الأصول اللسانية في المصادر العربية، محمد كشاش.

2 - التفكير اللساني في الحضارة العربية، المسدي عبد السلام ،الدار الغربية للكتاب ، ط (1981)، ص: 10و11 ، وكتاب اللسانيات وأسسها المعرفية ، عبدالسلام المسدي، الدّار التونسية للنشر و المؤسسة الوطنية للكتاب، (أوت 1985)،ص: 167 و 168.

لاستنبـــاط القوانيـــن و النزعـــة العقليـــة (بـالمفهوم العربـي القديم) الافتراضـية الاستنتاجية التي تنطلق من مسلمة ثمّ تولد عنها مجموعة من القواعد تستنتجها بفعل عمليات معينة». (1)

نمثـــل للاتجـــاه الأول بالمـــدارس البنيويـــة التصنيفيـــة الكلاسيكيـــة التـي اشتقـت مـن توجهـــات دي سوسير ونـذكر منهـا المدرسـة الوظيفيـة التـي مثلـت و لا تـزال تمثـــل اتجاهـا قويـا بأوربـا والمدرسـة البنيويـــة الأمريكيـــة التـي ظهـرت فـي الولايـات المتحـدة الأمريكيـة دونمـا اتصـــالا بالحركة البنيوية الأوربية.

« أما الاتجـاه الثـاني : فأحسـن ما يمثلــه هو مذهب النحـو التوليـدي الأمريكـي الـذي مثّـل عنـد ظهـوره ثـورة علـى المـذاهب البنيويـة الأخـرى التـي تعتبـــر كلهـا وريثـــة التـراث السوســوري على الرغم من اختلافها الظاهري».(2)

أما عبده الراجحي، قد بين المنهجين حين ميز بين النظريـة البنائيـــة ، والنظريــة التحويليـة التوليدية، فقال:

« وقد أفضى ذلك بطبيعـة الحال إلـى أن يكون المنهـــج البنـائي منهجـــا استقرائيا inductive يبدأ أولا بجمع ‹‹المـــادة ›› ويصـــل بعد ذلك إلى القاعـدة أو النظريــة...

إذ من الطبيعـي أنّ النظريـــة التحويليـة نظريـة ‹‹عقليـــة›› تبدأ ‹‹ بنظريـــة›› عن طبيعة اللغـــة، ثم تحـــدد نـوع المـــادة، و إجراءات التقعيـد ؛ أي أنهـــا ذات منهـــج استـدلالـــي Deductive ››.(3)

فقد نعتمد على هذين المنهجين في هذه المذكـرة محـاولين تفسيـر الظواهـــر اللغويـة في بعـض المستويـات لإبـراز جانبهـا العلمي من جهـة، وكيفيـة الاستفـادة منهـا فـي مجـال التعلـم من جهـــة أخرى.

1- المنهــج الاستقـرائي:

[1]- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر ، الجزائر، ط2،ص: 10 .

[2]- المرجع السابق ، ص:10 .

[3] – علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 19، 20.

أ - تعريف المنـهج: إن كلمـة منـهج مستمدة من الكلمـة اليونـانيـة(Meta-hodos) ومعناهـا الطـريق أو النهــج الذي يـؤدي إلـى هدف مـا. و فـي اللغــة العربيــة، المنـهج هو الطريـق الواضح.(1)

فإنّ مصطلـح منهجيّــة ليس طارئـاً على العقليـة العربيــة؛ فلقد وردت عند العرب في تراثهــم، فذكرها ابن منظور في " لسان العرب" مادة نهج ، فقال : نَهَجَ: نَهْجٌ : طريـق بَيِّنٌ واضـح، وهو النّهــجُ ، ومَنَهجُ الطريق: وضحه. وفي التنزيل:

﴿ ♑♏✍⬈▤♋♑ ♉⍓➔⍓◘▫✡□✍ ✌♋☪▤⬈☠⬀ ⌗⬁❸⬃⬉♦□☪

□♦✌♋✡⬃♑⍓✍♊☯♎ ﴾ (2)

وأنهَجَ الطريق: وضَحَ واستبانَ... والمِنهَـاجُ : الطّــريقُ الواضـــحُ، واسْتَنْهـَجَ الطريـقُ: صَـار َنَهْجًــا ... وَنهجْتُ الطريـقَ: سلكتُه. وفـلانٌ يستَنهِـجُ سبيلَ فـلانٍ أي يسلكُ مسلَكَه. والنَّهْجُ: الطريق المستقيم".(3)

وبالتالي:‹‹ المنهج هو مجموع العمليات العقلية و الخطوات العملية التـي يقوم بهـا الباحث بهدف الكشـف عن الحقيقـة أو البرهنة عليها بطريقـة واضحـــة وبديهيـــة تجعــل المتلقي يستوعب الخطاب دون أن يضطر إلى تبنيه ››(4).

أما المنهـج في مجال تعليـم العربيـة هـو: تنظيـم معين يتم عن طريقــة تـزويد الطــلاب بمجموعـة من الخبرات المعرفيـة والوجدانية والحس حركيــة التـي تمكنهــم من الاتصـــال باللغـة العربيـة وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجـه النشــاط اللازمــة داخـل المدرسـة أو خارجها وذلك تحت إشراف هذه المدرسة.(5)

ب- تعريف الاستقراء: هو تتبع الجزئيات للحصول على حكم كلي«قاعدة عامة». (6)

[1]- إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأنترنيت.

[2]– سورة المائدة ، الآية: 50 .

[3]– لسان العرب، ابن منظور،ج8، ص:714.

[4]– إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأنترنيت.

[5] – تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي ،(القاهرة)،مصر، ط1، (1420هـ - 2000م) ، ص: 54 .

[6]– خلاصة المنطق، عبد الهادي الفضلي ، دار الصفوة بيروت، لبنان،ص :97 .

و هـذا يعنـي تتبـع اللغـــوي لجزئيـات نـوع معـين و اختبارهــا مـن أجـل الحصــول علـى قواعــد الحكـم الكلـي الـذي تنطبـق عليـه، فيؤلـف منـه قاعـدة عامـــة. مثـل أن يسـتقرئ و يتتبع استعمال «الفاعل» فـي مختلـف الجمـل فـي اللغـة العربيـة ليعـرف حكمــه الإعرابـي، فيــرى أنّ الكلمـة التي تقـع فاعـلا في مختلف الجمـل التـي استقرأها تكـون مرفوعـةً فينتهـي إلى النتيجة التالية: و هي : أن الفاعـل فـي لغـة العرب مرفـوع ، ... فيؤلـف مـن هـذه النتيجـة قاعـدة عامة وهي: «كل فاعــل مرفوع».

ومعنى هذا أنّ الاستقراء باعتباره طريقة في التفكير والبحث ينصب علـى دراسـة الظـواهر اللغوية من أجل معرفة القوانيــن التي تتحكـم فيها. و الاستقــراء نوعـــان:

*- استقــراء تــام: و المقصـود منـه أن تشـمل عمليـة الاسـتقراء كـل الظـواهر التــي هـي مـدار الدّراسـة والبحـث ومعنـى هـذا أننـا خلالـه لا نحكـم علـى الكـل إلا بمـا حكمنـا بـه علـى جميـع الأجزاء. (1)

*- استقــراء نــاقص: وفيـه عمليـة الاسـتقراء لا تشـمل كـل الظـواهر أو الأجـزاء بـل تشـمل بعضها فقط لأن الفكر ينتقل من الحكم على هذا البعض إلى حكـم كلـي عـام. و هـو بهـذا أيسـر مـن الاسـتقراء التـام لأنـه يمـنح العـالم فرصـا كثيـرة للبحـث والاكتشـاف والتعمـيم، لـذلك كـان السبب الرئيسي لتقدم العلوم.(2) لذا نركـز هنـا علـى الاسـتقراء النـاقص.

و نستقرئ المستويات اللسانيـة التي يجب على مدرِّس اللغــة العربيــة أن يكـون علـى درايــة بها، مع التركيز نوعـا ما على ما كتب فـي التـراث، و مراعـاة خصـائص المرحلـة المدروسـة (مرحلة الطور الأول ابتدائي).

ج- الاستقراء في المستوى الصوتي:

لعله من المفيد أن نعـرض أبـرز جهـود العـرب فـي الدراســات الصـوتيــة، فالعرب لم يعالجـوا الأصـوات وحدها، إنمـا كانت معالجتهـم لهـا مـع قضايــا لغويـــة أخـــرى أخـــذت اتجاهـات متعــددة عنـد أصـحاب المعاجـم والنحــاة والبلاغييــن والمعنييــن بإعجــاز القــرآن، وعلمــاء التجـويــد والقـراءات القرآنيـــة. وممــن اشتهـــر بالدراســـات الصـوتيـــة:

1- المرجع السابق ص: 98 .

2- المرجع نفسه ، 98 .

الخليـل بـن أحمـد، وسيبويه، وابن جني. وذلك للمحافظة على كتاب الله وصيانته من اللحن والتحريف فقـد نشـأت الصوتيات العربية في أحضان لغة القرآن. وتظهر منزلـة الدراسة الصوتيـة فـي العلوم اللغويـة فـي ارتباطها الوثيق بما عـالجوا من قضـايا نحويـة وصـرفية ودلالية وبلاغية وهذا يذكرنا بما نعرفـه فـي اللسـانيات الحديثـة من صلـــة درس الجانب الصـوتي في اللغة بالجوانب الأخرى اعتمادا على السماع.

فالخليل بن أحمــد(175هـ) يعتبــر أول من التفت إلى صلـة الدرس الصـوتي بالدراســات اللغويـــة الصرفية، والنحوية ، ولذلك كان للدراســة الصوتيــة من عنايتـــه نصيب كبيـــر، فقد أعاد النظر في ترتيب الأصوات القديمة، الذي لم يكن على أساس منطقي ، ولا أســـاس لغوي، فرتبها بحسب المخارج في الفم ، وكان فتحا جديدا، لأنه منطلقا إلى معرفة خصـائص الحروف وصفاتها. [1]

فالخليل بن أحمد الفراهيدي(471هـ) أول من وضـع الصـوت اللغـوي موضـع تطبيـــق في دراسته اللغوية في كتابه الفريد (العين) بل هو من وضـع الصوت اللغوي أساس اللغة المعجمي، فكان بذلك الرائد والمؤسس، لأنّه دبــر ونظـر إلى الحروف كلها ، وذاقها فوجد مخـرج الكلام كله من الحلق، فصيّر أولاها بالابتداء أدخل حرف في الحلق ".[2]

ومن هنا تظهر الدقة العلمية في ملاحظـة الظـواهر الصـوتية، وتتبعهــا علـى أســـاس السمـع والتذوق النفسي بنـاء على فرضية دقيقة.ويبـــدو جليـــا أ ن الخليـــل أدرك بفطرتـه الصافيـة وحسه المتوقد أهمية الصوت اللغوي في الدراسـات اللغويـة المتخصصـة فأشـار إلـى أبعادها من ينابيعها الأولى فوضع يـده على الأصول فـي انطـلاق الأصـوات من مخارجها الدقيقـة، والتمس التسميات للمسميات وتمكن مـن الوصـول إلـى وضـع تصنيفات صـوتية فـي غايـة من الدقة .

---

[1]- في النحو العربي قواعد وتطبيق ، مهدي المخزومي، بيروت، لبنان، ط2 ،(1406هـ- 1986م)،ص:4. و قد رتبت الأصوات قبل الخليل على يد نصر بن عاصم الليثي، أحد تلاميذ أبي الأسود الدؤلي في النصف الثاني من القرن الأول هجائيا على هذا النحو: " الهمزة، الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الدال، الذال، الراء، الزي ، السين،الشين ، الصاد ، الضاد، الطاء، الظاد ، العين، الغين ، الفاء ، القاف ، الكاف ، اللام ، الميم، النون، الهاء ، الواو، الياء ، الألف.

[2]- العين أول معجم في اللغة العربية ،الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق عبدالله درويس، مطبعة العاني، بغداد،(1386هـ -1967م) ص:52 .

وسيبويــه(177هــ)هو الآخر اتبع طريقة استقرائية إلا أنــه فـي ترتيبـه خـــالف أستـــاذه الخليـــل في بعض المواضيع .(1)

أما ابن جني فهو أول من جعل الأصوات علما، و أطلق هذا اللفظ الواضح الصريـح قبـل الغربيين بقرون، و دلَّ بـه على دراســة الأصـوات والبحث عن مشكلاتهـا المختلفـة علـى نحـو مشابـــه للـدرس الصوتـــي الحـديث. وأدرك أن علـم الأصـــوات علـم قـائم بذاتـه وإن كانت كلمة علم لا تعني يوم ذاك ما تعنيه اليوم من أسس وقواعد منهجية دقيقة.(2)

بعـد هـذا المـوجز البسـيط نحـاول هنــا أن نتبـين و نسـتقرئ الفونيمــات و المقــاطع في اللغة العربية، للاستفادة منها من جهة، و كيف يتعلمها الطفل من جهة ثانية.

*- الفونيمــات في اللغـــة العربيـــة: يعرف تروبتسكوي الفونيم بأنـه : ‹‹أصغـــر وحـــدة فونولوجية في اللسان المدروس››.(3)

دخل مصطلح الفونيم الدرس العربـي الحديث ، و تـرجم إلـى (وحدة صـوتية) و (لافظ) و(صـوت مجـرد) و(صـوتية) و (صـوت) و (مستصـوت) و (صـوتون) . وعـرب إلـى (صـويتم) و(صـوتم)، و(فـونيم) و (فونيميــة) (4) .و قـد جعـل بعـض الدارسـين مصـطلح الحرف مساويا لمصطلح (فونيــم) مستنـــدا إلـى التفريق بين " الصـــوت " و " الحــرف" فالصوت هو ذلك الذي نسمعه و نحسـه، أما الحـرف فهـو ذلـك الرمـــز الكتـابي الـذي يتخـــذ وسيلة منظـورة للتعبيـر عـن صـوت معين ، أو مجموعـــة مـن الأصـوات لا تـؤدي تبادلهـا فـي الكلمــة إلــى اختـــلاف المعنـى. (5) ومـن هنـــا فالكلمــة تتكـون مـن صـوامت (الصـامت صـوت لغـوي أنـتج بسـد أو إعاقـة مجـرى الهـواء فـي أحـد المخـارج بجهـاز النطـق أعلـى المزمـار)(6) وصـوائت (الصـائت صـوت لغـوي ينـتج عـن اهتـزاز الحبليـــن الصـوتييـــن، بـدون قفـــل أو تضـييق أو انسـداد نسـبي فـي منطقـة جهـاز النطـق أعلـى المزمـار).(7) كمـا

---

[1]- ينظر ، مجلة التراث، الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدّراسات اللغوية العربية المعاصرة، العدد15،يوليو 1984 ،عبد الفتاح المصري

[2]- المرجع السابق .

[3]- مبادئ اللسانيات البنوية ، الطيب دبة ، ص: 171.

[4]- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر دمشق، ط2، (1419هـ، 1999م)، ص: 98 .

[5]- مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، ص: 84،83.

[6]- الأصوات ووظائفها، محمد منصف القماطي ،دار الوليد طرابلس،(2003م)، ص:61.

[7]- المرجع نفسه ص :81.

تتكــون مـن مقاطـــع (المقطـع يمثـل درجـة أعلـى مـن الفـونيم فـي سـلم الوحـدات الصـوتية الفونولوجية، لأن المقطع مكوّن من فونيمات مرتبة ترتيبا معيّنًا بحسب كل لغة).(1)

ولهذا فقد أثبتت بعض الدراسات أنّ الأصوات الطاغية في المرحلة الأولـى من حيــاة الطفـل هـي الأصـوات الصـائتة بكل أشكالهــا ثـم الأصـوات الصامتـــة عندما تأخـذ حركات الانقبـاض أو الانكمـاش في جهــاز النطق شكـلا أكثر تحديدا . و يرتبط هذا التطـور بالنمو الفيزيولوجي ونضج الأعضاء الأساسية في تحقيق عملية التلفظ.(2).

وأول الأصوات الصامتـة ظهـورا هي الأصوات الأماميــة مثل الأصوات الشفــوية (ب،م) والشفــوية الأسنانيـــة (ف) والأسـنانية اللثويـة (د ، ت) و مبـــرر ذلـك يعـود إلـى أن الطفـل قد اكتسب مهارة النطق بها عند ممارسـة الطفل للامتصـاص ، ثـم يبدأ الطفل فـي المزاوجـة بين الأصـوات الصـامتة، والأصـوات الصـائتة القصـيرة والطويلـة، فيركـب المقـاطع الأولـى التـي تشـكل لغتـه مثـل (بـا، مـا، دا)، وبعـد مـرور عـدة أسـابيع يشـرع الطفـل فـي تكـوين ملفوظـات معينة مثل: (بابا، ماما، دادا) وذلك بإضافة مقطـــع آخر(3). وهنـا نلمـــس أن أول مقطـــع يتعلمه الطفل في البداية، هو المقطع الثاني من المقاطع العربية.(4)

و الذي يبدو لأول وهلة أن عملية اكتساب اللغة من الناحيـة النفسية أكثـر مـا تكون شبيهة بعملية اكتساب العادات. و بهـذا المعنى يصـح أن نصـف مـا يقـــوم بـه المـــرء من حركـات و سكنات أثناء التلفظ بلغتـــه الخاصـــة‹‹ عادات نطقية ››(5) . و لم يكن ابن فـــارس مجانبــا للصواب حين قال :

‹‹ تؤخـذ اللغـة اعتيـادا كالصـبي العربـي يسمـــع أبويـه و غيرهمـا فهـو يأخـــذ اللغـة عـنهم على مر الأوقات ››. (6)

‹‹ و فـي خـلال سنوات ثـلاث أو حولهـا يستكمل المعرفـة بمجمـوع أصـواتها و نظـام بنيتهــــا ومفرداتهـا معرفـة كافيـة لجعلـــه واضحًـــا فـي تعبيــره عـن حاجاتـــه الملحـة،

1- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور ، ص: 109.

2- دراسات في اللسانيات التطبيقية،أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ص: 108.

3- المرجع السابق ، ص: 108، 109.

4- ينظر، مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 112.

5- اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب،(القاهرة)،مصر، ط4، 2000م ، ص: 78.

6- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، للعلامة الإمام أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي اللغوي، حققه وضبط نصوصه وقدم له، عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، (بيروت)، لبنان،ط1(1414هـ-1993م)، ص:64 .

و لاستجابتـــه استجابــة مناسبــة لما يطلبــه منـــه الآخــرون، مما يتصل بهذه الحاجات. و كل هذا الدور الإعدادي في التنشئة اللغوية يجــري في البيت بأقــل توجيــه معتمد من هؤلاء المحيطين بالطفل ››.(1)

د- الاستقراء في المستوى الصرفي: اهتـم علمـاؤنا القدامـى بالدرس الصـرفي كغيـره من المستويات الأخرى إلا أنه لم يكن مستقلا عن النحو ، وربما السبب في هــذه أهميـة النحو لفهم المسائل الصرفية الغامضة، ونجد منهم من ذكر أنّ الأولى تقديم الصرف على النحو، حيث يقول ابن جني : ‹‹فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلام الثابتة، و النحو إنما هو لمعرفة أحوالـه المتنقلـة››.(2) فالوحـدات الصرفيـة (المورفيمات) لا تخرج في اللغة العربية عن ثلاثة أصناف هي:

أ- المورفيمات الحرة أو المقيدة :وهي لا تخضع لصيغة أو أوازن معينة، ومع ذلك تدل على وظائف صرفية عامة، هي جزء من طبيعة هذا النوع من المورفيمات. ومن أمثلة ذلك: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة.(3)

ب – العلامــة: هي العنصر الذي يعبر عن الموفيم تعبيرا شكليا، وتوجد في النطق... بمعنى أنها تكون في شكلها كمية أو نبرًا أو تنغيما، ويعبر عنها إما إيجابًا بوجودها أو سلبا بعدمه. إذ ربما يكون هناك ما يسمى «العلامة صفر». والصيغ الصرفية، وحركات الإعراب، والإلحاقات، وهلم جرًا تكون نظاما من العلامات لنظام من المورفيمات.(4) ومن أمثلة ذلك التذكر والتأنيث، والمثنى والجمع. (مسلم ، مسلمة، مسلمان، مسلمون، مسلمات).

ج- الصيغة و الميزان: هناك فرق بين معنى العلامة الصرفية التي هي الصيغة، و بين معنى الكلمة التي هي المثال؛ فالمعنى الأول وظيفي، و الثاني معجمي...فدراستنا لمعاني

---

[1]– اللغة العربية بين الوصفية والمعيارية ، مأخوذ من كتاب اللغة في المجتمع ، ص: 76.

[2]– المنصف، شرح الإمام أبي الفتح عثمان بن جني لكتاب التصريف للمازيني ،تحقيق ، إبراهيم مصطفى، عبدالله أمين،دار المعارف العمومية، دار الثقافة العامة ، ط 1 ،(1373 هـ،1953م) ص: 4.

[3]- الوظائف العامة للموفيم،.http://www.onefd.edu.dz

[4] – مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء،(1407. 1986م)، ص: 206.

الصيغة التي تعبر عنها في حدّ ذاتها مثل صيغة (تفاعل) تدل على المشاركة، و صيغة انفعل تدل على(المطاوعة)، وصيغة (فعل) تدل على الصيرورة...الخ.(1)

وهناك فرق جوهري بين الصيغة و الميزان ذلك أنّ الصيغة باعتبارها علامة على المورفيم لا يدخلها الإعلال أما باعتبارها ميزانا صرفيا فهو يدخلها. ‹‹فالاستقامة›› مثال من أمثلة علامة ‹‹‹الاستفعال›› الدالة على مورفيم الطلب أو الصيرورة، و لكنها على وزن استفالة، و هذا هو الفرق بين اعتباريها المختلفين. (2)

و هنا عند استقراء اللساني للجانب الصرفي يميز المدرِّس بين المورفيمات الحرة، والعلامات المميز للوحدات، و يدرك الفرق بين الصيغة و الوزن.كما أنّ الصيغة من القرائن اللفظية التي نميز بها الاسم عن الفعل عن الحرف.

ه– الاستقراء في المستوى التركيبي:

لابد من الإشارة هنا إلى أن الفصل بين اللسان والنحو لم يكن واردا في القرنين الأول والثاني بحدة، فقد اعتبر الإعراب علما قائما في اللسان، فكان النحو في صورته الأولى " علم معرفة اللسان " وسمي العلم باللسان علما بالعربية، وسمي كذلك بأصول العربية وكان الغرض من وضع العلم في البداية هو بيان طريقة الكلام، وتزويد المتكلم بشروط الكفاية اللغوية، و إقراره على التكلم باللغة وعلى الالتحاق بأهل السليقة اللغوية وانتحاء سمت كلامهم، فهو علم مظهر لنظام اللغة المضمر، فعرِّف تعريفات كثيرة منها أنه "علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة ، وأنه علم منتزع من استقراء هذه اللغة.(3)

وقد سار النحاة واللغويون العرب القدامى في المرحلة الأولى على المنهج اللغوي الذي ترتضيه الدراسات اللغوية الحديثة، و هذا ما يعبر عنه حديثا بالغلط منها:

* ـ الاقتصار في الاستقراء على قبائل معينة (أسد، تميم ، قيس هذيل ، بعض الطائيين، بعض كنانة) ورفض القبائل الأخرى بحجة أنّها كانت ذات علاقة تجارية

---

[1] – ينظر المرجع نفسه، ص: 207 ، 208 .

[2]– المرجع نفسه ص :208 و 209.

[3]– د/ الأساس المعرفي للغويات العربية، عبد الرحمن بودرع ، منشورات نادي الكتاب لكلية الأدب،تطوان(المغرب)،ط1، ص: 58 .

أو علاقة مجاورة بالأقاليم التي لم تكن تتكلم العربية ... وهذا ما جعل قواعدهم محدودة لا تجد فيها تفسيرا للظواهر التي لا توجد في غير لهجات هذه القبائل.(1)

* ـ الاقتصار في الاستقراء على زمن معين ينتهي بإبراهيم بن هرمة أو ببشار بن برد، دون مراعاة تطور اللغة في نظاميها المعجمي والصرفي لسد حاجات مستعمليها .في التعبير عما يجول في أنفسهم في إطار نظاميها الثابتين التركيبي النحوي، والصوتي.(2)

إضافة إلى الاهتمام بالشكل أكثر من المضمون، والاقتصار في تقعيد اللغة وتقنينها على اللغة المكتوبة دون المنطوقة مما جعل النحاة يهملون في تقعيدهم كل ما يتعلق بالنبر والتنغيم. فهذان العنصران أخذا يبرزان في الدراسات اللغوية المعاصرة .

إنَّ النحو العربي قائم على استقراء ما هو جارٍ على ألسنة العرب.وهذا أمر ضروري عند بناء القاعدة النحوية. ولكنَّ سيبويه لم يكتف بالاستقراء حتى جعل كثرة ورود الظاهرة على ألسنة العرب، أو قلتها وندرتها، دليلا على ما كان يذهب إليه من أحكام عندما كان يحكم بالحسن والقبح، والكثرة والقلة. لذلك يعتبر الدكتور محمد فضل الدلابيح إنَّ الحسن والقبح في نظر سيبويه هو فرع الكثرة والقلة : كثرة ورود الظاهرة وقلتها(3).

فسيبويه ينفرد بمذهب خاص جاء به من استقرائه كلام العرب، ليحكم من خلاله على أنَّ هذا عربي حسن، وذلك عربي جيد، والآخر محال...الخ. فهو يستعمل مصطلحي الاستقامة والإحالة.(4) وتندرج ضمن الاستقامة من الكلام، ثلاث فئات كلامية: الكلام المستقيم الحسن، الكلام المستقيم الكذب، الكلام المستقيم القبيح. في حين أنه يندرج ضمن الإحالة من الكلام: الكلام المحال، الكلام المحال الكذب. ولا يوجد أي ذكر لكلام محال حسن أو قبيح.(5)

نحاول هنا أن نركز في الاستقراء على مجموعة من الأدلة الافتراضية لدى سيبويه التي تقوم على ما يأتي:

[1]- في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة ، ص: 31

[2]- ينظر المرجع السابق ، ص:32 .

[3]- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي الدلابيح ، تقديم سمير شريف استيتيه، الأردن، دار الكتاب الثقافي، (1426هـ- 2005م) ، ص: 91 .

[4]- ينظر، بحوث ألسنية عربية، ص:12 .

[5]- المرجع نفسه ، ص: 13 .يقصد بالكلام المحال: هو الكلام الذي ينقض آخره أولّه، والكلام المستقيم: هو الكلام الذي لا ينقض آخره أوله.

1- كثـرة الاسـتعمال : يبنـي سـيبويه افتراضـاته علـى كثـرة الاسـتعمال فـي كـلام العـرب من خلال استقرائه له، فكثرة الاستعمال يكاد يكون المقيـاس الأغلب الذي يقوم عليـه التعليل في كثير مـن الظـواهر، ولا سيما مـا فـي ظـواهر التخفيـف والحـذف والاستغناء والترخيم(1) وغيرها. فمثـلا يفتـرض سيبويه معلـلا أن الحـذف يـأتي لالتقـاء السـاكنين ويـأتي للاستخفاف والاستثقال والاختصار في قوله تعالى :

﴿ ❒◆⇔★♦✍♦ ✃✍♏♈⌀ ✄◑❷⬀③♦❒⬩ ✃✍♏♈☹☜⌀🗎→☪❒✍

▫♑❸✍❒✍ ✃✍♏♈♐→♑❷❸◆ ✃✍♏♈☹☜⌀× 🕮❒🕭♐⏳♦🖬▫☪◆✍

▫♑❸✍❒✍ ☎ ❒◆◑♒☼❈✍ ♏⬧◷❁◷⑨♑🕭→❒♍♌ ﴾(2)

إنما يريد أهل القريـة، فاختصـر وأعمـل الفعـل فـي القريـة. أي أرسـل إلـى أهـل مصـر فسـلهم عن كنه القصة.

2- التقديم والتأخير : يعتبر سيبويه أن العرب تقدم الأهم على المهم .

يقول سيبويه: " وإن قدمت المفعول وأخَّرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك في قولك: ضرب زيدًا عبد الله، لأنك إنَّما أردت به مؤخرًا ما أردت بـه مقدَّمًا ولـم تُـرد أن تشغل الفعل بأولَّ منه، وإن كان مؤخرًا فـي اللفظ، ومـن ثـمَّ كـان حدُّ اللفظ أن يكون فيـه مقدَّمًا وهو عربيٌّ جيِّد كثيرٌ، كـأنهم يقدِّمون الـذي بيانـه أهم لهم وهم ببيانـه أعنـى،وإن كانـا جميعًا يهمَّانهم ويعنيانهم.(3)

3- توقع مايقوله المتكلم:مثل قوله تعالى:

﴿ ✌♑♊❒✍ ✍♑⑨⬀→♦✍ ✍♦🗎⬩✍⑩⍓ ③♦❽⌘③⬀→ ⍾→🖬→❒⍟➲

▫⬩❷⌘③✍✍♏ ✌♓♑✡⬀♑←⚐⇔ ⚐→⚐❍ ✍⬩✍⌘⍟⬊♦🖬■⑩⬂♑♒⚐⇔ 🗐

♒◑♒❈❍→⌽ ✍♒♑♑⚐⇔ ❻♦↗↓❒✍♒ ❻▪❍♑⑩⚐⌀ ﴾ (4)

ومعناه كما فسـر كادت قلوب فريق منهم تزيغ.(5)

1- الكتاب، سيبويه ، علق عليه ووضع حوشيه و فهارسه إميل يعقوب، دار تاكتب العلمية، بيروت(لبنان)، ج2،ص:247. الترخيم حذف أواخر الأسماء المفردة تخفيفا، و لايكون الترخيم إلا في النداء لكثرته في كلامهم ، مثل : حذف الياء من "قومي" ونحوه في النّداء.

2 - سورة يوسف، الآية 82 .

3- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه ، محمد فضل ثلجي الدلابيح ، ص:97 .

4- سورة التوبة الآية 117.

5 – الكشاف،جار الله الزمخشري، ج2، ص: 318 . ذكر أنّها قرئت "تزيغ" بالتاء، وبالياء، وفي قراءة عبدالله، من بعد ما زاغت قلوب فريق منهم .

4- إزالـة الشـك مـن نفس المخاطـب: مثـل: مـررت برجـل لا قـائِمٍ ولا قاعـدٍ إذ مـن المحتمـل أن يدور في نفس المخاطب التساؤل الآتي: هل ذاك الرجل قائم أم قاعد ؟فمثل قولنـا: لا قـائمٍ و لا قاعدٍ يزيل الشك من نفس المخَاطَبِ ويؤكد لـه أنَّ ذاك الرجل لا قـائم ولا قاعــد. فقـد بنــى سيبويـه القاعـدة النّحويــة على ما يمكــن أن يــدور من شــك في نفــس المُخَاطب.[1]

5 – طرح السؤال وافتراض الإجابة عنه: ومن أمثلة ذلك بيان مـا يعنـي العرب بقولهم " اللَّهُمَّ ضَبُعًا و ذئبًا " حيث بين سيبويه أنَّ المقصود بذلك اللّهم اجمع أو اجعل في غنم فلان ضَبُعًا و ذئبًا، وإنَّه يريد أن يبَّين أيضًـا الوجـه الإعرابـي فـي نصـب كلمـة ضـبُعًا علـى أنَّها مفعول به لفعل الأمر اجعلْ، وعطف كلمة ذئبا عليها.[2]

إضــافة إلــى افتراضــات أخـرى تؤكـد لنــا معرفـة سـيبويه الشـاملة لكـلام العـرب الـذي بنــى افتراضاته على أساسه بعد استقرائه بكل تمحص ودقة.

و- الاستقراء في المستوى الدلالي:

إن استقراء حقيقة اللغة من زاوية المواضعة يبيح إقامـة سلسلة تعادليـة علـى نمط الاستتباع البرهـاني، وهـو مـا يسمح بـه استنطاق نصـوص الميـراث الفكـري العربـي دونمـا اغتصـابٍ لمادته إذ هو مفصح بمنطوقه مما لا يدع مغالبة لتعسفه، فيكون لدينا عندئذ :

أنّ اللغة تساوي الإبلاغ.

و أنَّ الإبلاغ قائم على الدلالة.

و أنَّ الدلالة تقتضي المواضعة .

[1]- الكتاب، سيبويه، ج1، ص: 494.

[2]- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي الدلابيح ،ص:99 .

فيخلص لنا من السلسلة عناصر أربعة بينها علاقات من التساوي بحيث إن: (أ = ب) و(ب = ج) و (ج = د) فيكـون حتمـا : (أ = د) وتكـون اللغـة متطابقـة فـي التسـاوي مع شحنة المواضعة.(1)

واقتران اللغة بالمواضعة عبر الدلالة فكرة مترسَخة عالجها الفارابي و القاضي عبد الجبار وكذلك الخفاجي .

يقول القاضي عبد الجبار: " و على هذا الوجه قد تختلف اللغات و المراد لا يختلف و قد تتفق الألفاظ في اللغات المختلفة و الفائدة مختلفة، و لو كانت المواضعة هي المعتبرة في هذا الباب، وقد حصلت المواضعتان في الكلمة الواحدة، لم يكن إذا وقعت من المتكلَم بأن يكون خبرا عن أحد الأمرين بأولى من أن يكون خبرا عن الآخر ". (2)

فإذا عمد الدارس إلى استنطاق نصوص المباحث اللغوية من مختلف مشارب التفكير والنظر واستكنه مقَّوماتها الأصولية بمجهر الحداثة في العلم والمعرفة وبعدسة المعاصرة في المنهج وطرق المقاربة تسنّى أن يشتق من فيض الاستقراءات النّظرية بناءً تشكيليًا ذا مراسمَ بيانية تصاغ كما يلي :

فاللغة تحدّد بمقولة المواضعة. و المواضعة تتضمّن في صلبها قانون العقد المتكِئ على مقوِّم الاطراد.

ومن ذلك يخلص أن المواضعة متراهنة مع مبدأ التّواتر

ثم لدينا: أنّ اللغة ذات وظيفة دلالية في غائيّتها كما في علة وجودها .

والدلالة ترتكز ، أساسا وبالمنظور الأوفى ، على قانون الاعتباط .

فهل يعنى هذا الاستتباع أن اللغة اعتباط صرف وتحكم محض. (3)

فأما التحول الدلالي فيتصل مباشرة بالطاقة التعبيرية في اللغة اعتمادا على شحنات أجزائها و هو موضوع ذو بعدين، أحدهما متصل بالوظيفة الإنشائية في الكلام، فيكون المجاز وسيلة بيد الإنسان في خلق البنية الفنّية انطلاقا من أدوات لغويّة هي ملك مشاع بين جميع

---

[1]- التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدِّي ، ص: 128 .

[2]- المغني ، القاضي عبد الجبار ، تحقيق محمود الخضيري- القاهرة 1965، ج 15، ص:324 .

[3]- التفكير اللساني في الحضارة العربية ، عبد السلام المسدِّي ، ص : 168.

من يخاطبهم بفنية فضلا عن أنّها أدوات يسخّرها هو نفسه لكلامه عندما يكرّسه لمجرد الوظيفة الإخبارية ، والبعد الثاني متصل بالوظيفة المرجعية في اللغة، وهي

الوظيفة المؤدية للإبلاغ باعتبار أنّ الكلام فيها يحيلنا على أشياء وموجودات تتحدث عنها فتقوم اللغة بوظيفة الرمز لتلك الموجودات و الأحداث المبلّغة.(1)

فالشيخ الرئيس ـ أبو علي بن سينا ـ فإنه في سياق الوصف والتحديد يتدرج بدلالة الألفاظ عبراستقراء وظيفي مرتبط مباشرة بالطاقة الابلاغية في اللغة ، فينتهي إلى اعتبار أن الألفاظ متى استعملت على وضعها الأول كانت دلالتها ((مناسبة)) و((معتادة)) و هو ما يلخّصه في قوله الدلالة ((الدلالة الناصة)) ويقابل بينها وبين ((الدلالة المختَرعة)) التي هي ((المستعارة)) و ((المجازية)) .(2)

أما عبد القاهر الجرجاني(ت471هـ) فيعمد إلى موقف نقديّ صريح من تصور النّاس لفكرة التحول الدّلاليّ عموما، فلا يقنع بما حدّوا به المجاز ارتكازا على أنّ اللفظ لا يحول عن مدلوله مثلما أن المدلول لا ينسلخ عن دالّه، وفي استنطاق الجرجاني لهذه القضية دقّة تترقّى إلى مراتب النظرية الكلية في المعرفة و التصّور فتلامس جوهر الإشكال النظري من حيث علاقة التفكير باللغة.(3)

2- المنهج الاستنتاجي:

أـ مفهوم المنهج الاستنتاجي :

يراعِي هذَا المنهج فِي دراسة اللغة مبادئ التّحليل القائم على استنباط الجزء من الكل ويكون ذلك بالانتقال من الكل إلى الجزء عن طريق استخدام التّحليل الاستنتاجي المعتمد على مقولات المنطق و الرّياضيات.(4)

---

[1]- المرجع نفسه ، ص: 187.

[2]- الإشارات والتنبيهات، ابن سينا، صححه وعلق عليه سليمان دنيا، ج1، ص: 59 .

[3]- التفكير اللساني في الحضارة العربية ، عبد السلام المسدّي ، ص : 194 .

[4]- مبادئ اللسانيات البنوية، الطيب دبة ، ص: 120.

سـنحاول فـي هـذا المـنهج أن نبـين المسـتوى التركيبـي والقيـاس النحـوي، ونتطـرق إلى إسهامات تشومسكي في تحويل المنهج اللساني إلى منهج استنتاجي.

ب- الاستنتاج في المستوى التركيبي :

*- تقسيم الجملـة: تُقسم الجملـة إلـى موضـوع و محمـول ، فالموضـوع فـي تراكيـب الجمـل العربية، يأتي مبتدأ أو نحوه إذا كانت الجملـة اسمية، ويأتي فاعلا أو نحوه إذا كانت الجملـة جملة فعلية، أما المحمول فهو الركن الثاني من ركني الإسناد، و هو الخبر أو ما يقوم مقامه في الجملة الاسمية، والفعل و ما يقوم مقامـه فـي الجملـة الفعليـة وتدل علـى النسبة بينهما، حركة الإعراب وهيئـة تركيب الجملـة.[1] ومن الأمور التـي أرهقت علم النحو أن القدامى أرجعوا كل جملة على أنها حكم منطقي. ونمثل ذلك بالجمل الآتية :

1 - الولد قام 2 - قام الولد 3 - الجو جميل

4 - إن الجـو جميـل (أو كـان الطقـس جمـيلا) 5 - مـا ألطـف الجـو!

قال الاعرابيون إن" الولد" في الجملة الأولى موضـوع وحكمـه الرفـع ، وقـام جملـة تامـة فيهـا ضـمير يعـود علـى الولد، والجملـة فـي محل رفـع خبـر، أي أنهـا تحتـل المركـز أو(الخانـة) التـي يحتلهـا الخبــر المرفـوع. و لكـن فـي الجملـة الثانيـة، التـي لا تختلـف عنهـا في المعنى، مبدئيا، قام فعل لا خبر، والولد فاعل لا مبتدأ، أي أن التسمية تغيرت. وفي جملـة "الجو جميل" الجو موضوع وجميل محمول.

[1] – ضوابط المعرفة (و أصول الاستدلال والمناظرة)،عبد الرحمن حسن حبنكة المدني ، دار القلم – دمشق – ط7 ،(1425هـ/2004م) من الأمثلة على النسبة ضمير الفصل " البرد هو الماء المتجمد " أما فعل الكون وهو رابط زماني " الإنسان كان نطفة من مني يمنى" ففي المثال الأول " البرد هو الماء المتجمد" فهذا الكلام (قضية) وهي جملة اسمية ، الموضوع فيها هو (البرد) ،وهو المبتدأ، و المحمول فيها (ماء متجمد) وهو خبر، والنسبة الإيجابية بينهما قد دلت عليها حركة الإعراب وهي الرفع في الخبر ، وهيئة تركيب الجملة .

أما المثال الآتي:"الثلج ليس حارا " (قضية) جملة اسمية أيضا إلا أن النسبة فيها سالبة والأداة التي تدل على السلب كلمة (ليس). أما مثال أشرقت الشمس (قضية) وهي جملة فعلية ، الموضوع فيها (الشمس)وهو في الجملة فاعل ، و المحمول فيها (أشرق) وهو فعل ، والنسبة الإيجابية بينها دلت عليها حركة الإعراب وهي الرفع في الفاعل ، وهيئة تركيب الجملة . ص: 20 .

أما المثال لم تشرق الشمس (قضية) وهي جملة فعلية ، والموضوع فيها : (الشمس) وهو في الجملة فاعل ، والمحمول فيها (تشرق) وهو فعل ، إلا أن النسبة فيها سالبة ، والأداة التي دلت على السلب هي كلمة (لم).

و لكن عند دخول إنّ و كان تغيّر الإعراب وتغيّر المصطلح. وعند جملة التعجب فإن إعرابها محاولة لجعلها جملة منطقية فيها موضوع ومحمول. الموضوع "ما" و غيروا الصفة إلى فعل ماض تعسفا و جعلوا الجوّ مفعول به.(1)

ج- القياس النحوي:

إن ما يسميه النحويون قياسا يجري على صور مختلفة ولهم فيه مسالك متشعبة ، ولكن مهما اختلفت صوره وتشعبت مسالكه فإن وراء هذه الصور والمسالك المتباينة في الظاهر معنى يجمع بينهما وهو التلازم بين أمرين يستدعي أحدهما الآخر على وجه الضرورة أو ما يشبه الضرورة أو يقاربها. ومن هنا تظهر لنا بجلاء الصلة ما بين فكرة الأصول والفروع والتعليل والقياس. فالأصل هو الحكم الذي يقتضيه الشيء بذاته كالأسماء والإعراب . فالإعراب تستدعيه طبيعة المعنى الوظيفي التي تؤديه الأسماء حسب موقعها في العبارة وما يقترن من الألفاظ الأخرى . ولهذا التلازم ربما قالوا : إن القياس في الأسماء الإعراب، وأن الإعراب قياس الأسماء. فمنها ما هو متمكن في باب الاسمية ومنها ما ليس متمكن ومن ثم منها ما هو متمكن بأحكام خاصة، فمثلا الأسماء غير المتمكنة لمشابهتها الحرف، استدعى ذلك أن تبنى كما تبنى الحروف، فخرجت بذلك عن الأصل الذي هو قياس بالمعنى في أصل الجنس.(2)

من الذين مزجوا النحو بالمنطق علي بن عيسى الرماني كما قال المتقدمون، حتى روي عن أبي علي الفارسي أنه قال:‹‹إن كان النحو ما يقوله الرماني فليس معنا منه شيء، وإن كان ما نقوله نحن فليس معه منه شيء››.(3) فالرماني عني بعلم الكلام ، كما عني أيضا بالمنطق. و قد شهد له صاحبه أبو حيان التوحيدي بأنه:‹‹ كان عالي الرتبة في النحو واللغة والكلام والعروض والمنطق ››.(4)

ويظهر أن أول ما استهواه من المنطق، إنما هي فكرة الحدود، وقد وضع في هذا كتابين:

1- نظريات في اللغة، أنيس فريحة ، دار الكتاب اللبناني – بيروت-ط2 ،(1981)، ص: 142.

2- القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، منى الياس ، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر،(دمشق)، سوريا،ط1،(1405هـ/1985م)، ص:77.

3- مجلة التراث، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد35، يوليو1989.

4- القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، منى الياس، ص: 133.

(الحدود الأكبر) و (الحدود الأصغر).[1]

و تجاوزها بإقحام في المفاهيم التي تستدعيها طبيعة النحو مفاهيم أخرى من مفاهيم أصحاب المنطق والفلسفة، تظهر في تعريف الحدود ظلال التفكير الفلسفي، وذلك بيِّن في تعريفه للعلة بقوله: ((هي التي تغير المعلول عما كان عليه)).

ثم تقسيمها إلى أنواع هي :

1- العلة القياسية: التي يضطرب الحكم بها في النظائر، نحو علة الرفع في الاسم على جهة معتمد الكلام، وعلة النصب فيه على جهة الفضلة في الكلام، وعلة الجرعلى جهة الإضافة .

2- العلة الحكمية : التي تدعو إليها الحكمة، نحو جعل الرفع الفاعل، لأنه أحق بالحركة القوية، وجعل النصب للمفعولات لأنها كثيرة، والجر للمضاف لأنه واحد وأحق بالحركة الثقيلة.

3- العلة الضرورية: التي يجب الحكم بمتحرك (كذا) من غير جعل جاعل.

4- العلة الوضعية: يجب لها الحكم بجعل جاعل نحو وجوب الحركة للحرف الذي يمكن أن يكون ساكنا.

5- العلة الصحيحة: التي تقضي الحكم الجاري في النظائر مما تدعو إليه الحكمة.

6- العلة الفاسدة: بخلاف هذه الصفة.[2]

د - الاستنتاج عند تشو مسكي:

لقد أسهم تشومسكي في اللسانيات إسهاما أساسيا فقد استطاع :

1 - أن يحول المنهج اللساني من منهج سلوكي إلى منهج ذهني عقلي.

2 - أن يجعل من النظرية اللسانية هدفا تعليليا أكثر منه هدفا وصفيا تقريريا.

3 - أن يؤسس الأسلوب الاستنتاجي التجريبي .[3]

---

[1]- المرجع نفسه ، ص : 134 .

[2]- المرجع نفسه ص: 135 .

[3]- اللسانيات، مجلة في علم اللسان البشري، تصدرها جامعة الجزائر، العدد6، ص: 25 .

فالتحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلمون، وإنما هو شرح وتعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة لم تطرق سمعه قط.

فهو يبدأ بصياغة الفرضيات الشكلية المؤدية إلى نظرية لسانية شاملة ثم إن عليه أيضا أن يبرهن على صحة نتائجه بدقة و موضوعية. من خلال النتائج التالية:

1 ـ صياغة فرضية معينة قائمة على مجموعة من القواعد المتشكلة من المواد اللغوية في كل لغة من لغات العالم.

2 ـ فحص الفرضية المصوغة وتطبيقها على مواد لغوية أخرى تابعة للغات أخرى.

3 ـ إعادة صياغة الفرضية إذا دعت الحاجة لذلك لشرح الأمثلة اللغوية الشاذة الموجودة في اللغات الأخرى.

4 ـ تثبيت صحة الفرضية والبرهان عليها إذا أمكن.[1]

إن القواعد البنائية التي استعملها تشو مسكي صاغها بطريقة يعبر عنها ب: "قواعد إعادة الكتابة " المصوغة حسب هذا الشكل الرياضي : س ⟵ ع

أي إعادة كتابة س كما لو أنها ع.

حاول تشو مسكي أن يفسر المستويات التحليلية للجملة بادئًا بالمستوى التحليلي الذي يقسم ج إلى المعادلة التالية: ج ⟵ م ف + م ا

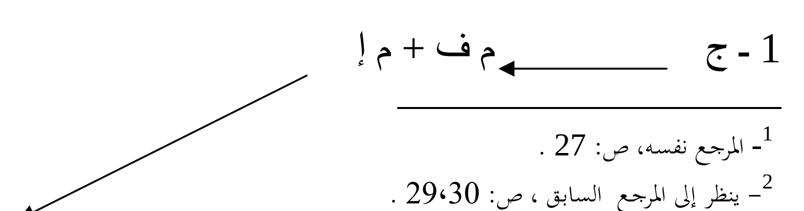
و تعني هذه المعادلة بأن (ج) يمكن أن تعاد كتابتها إلى (م ف + م ا) تتفرع هذه القواعد في النظرية الكلاسيكية ب: ((القواعد البنائية)) و هي تتألف من نوعين من القواعد:

1 ـ قواعد مفرّعة: وظيفتها تفريع المستويات اللغوية السفلى من المستويات اللغوية العليا.

2 ـ قواعد معجمية: وظيفتها تزويد المستويات اللغوية بالمفردات. بعدما ينتهي المحلل من تطبيق المفرغة يشرع في تطبيق القواعد المعجمية لتوليد السلاسل اللغوية المحسوسة.[2]

مثلا: # افتتح الرئيس المؤتمر اللساني #

1 - ج ⟵ م ف + م إ



[1]- المرجع نفسه، ص: 27 .

[2]– ينظر إلى المرجع السابق ، ص: 29،30 .

2 - م ف ⟵ ف + م إ
3 - م إ ⟵ تعر + إ
4 - م إ ⟵ إ + صف
5 - تعر ⟵ ال
قواعد مفرّعـة. (1)

6 - إ ⟵ رئيس مؤتمر
7 - صف ⟵ لساني
8 - فع ⟵ ف ت ح
قواعد معجميـة.(2)

نموذج تطبيقي للجملة الأساسية:

ج # افتتــح الرئيس المؤتمـــر اللساني

1 - ج ⟵ م ف + م ا
2 - م ف ⟵ ف + م ا
3 - ف ⟵ ف م + فع
4 - ف م ⟵ ز
5 - م ا ⟵ تعر + ا
6 - م ا ⟵ ا + صف
7 - تعر ⟵ ال
8 - ا ⟵ رئيس، مؤتمر
9 - فع ⟵ ف ت ح.

عرفت المدرسـة التحويليـة التوليديـة الجملـة الأساسـية ومـن دلالتهـا علـى أنّـه الجملـة التـي تتصف بالصفات الخمس التالية:

1 - إنهـا بسيطة.
2 - " تامـة.
3 - " صريحة.
4 - " معلومة.
5 - " ايجابيـة.

‹‹ما يخالف هذه الصفات تعتبـر جملا فرعيـة.لأنـها تنقصـها خاصية واحدة من الخصـائص التي تتمتع بها الجمل الأساسية››.(3)

---

[1]- # : حد فاصل ج : جملة ، م ف: مركب فعلي م ا: مركب اسمي ، ف :فعل ، تعر: تعريف ، ا: اسم ،صف: صفة، فع : فعل أصلي.

[2]- اللسانيات مجلة في علم اللسان البشري ، تصديرها جامعة الجزائر، ص: 30 .

[3]- ينظر المرجع السابق ، ص: 43 .

و مثال ذلك جملة: كتب الطالب الدّرس. فإنها تتصف بالصفات الخمس السالفة الذكر.

ثالثًا: الأبعـــاد الوظيفيـــة:

1- مفهوم الوظيفـة: الوظيفة حَسْبَ اللسانيين المعاصرين متنوع الدّلالة، مائع الحدود، و يرجع ذلك إلى المنطلقات المبدئية في تفسير الظاهرة اللغوية ممّا يفضي إلى اختلافات منهجية في دراسة النحو و تفكيك الكلام، على أنّ المنظور البنيوي المعاصر في دراسة اللغة يكاد يحدد مصطلح الوظيفة بأنه المنزلة التي يتبوؤها أي جزء من أجزاء الكلام في البنية التركيبية للسياق الذي يرد فيه. ويرتبط مفهوم الوظيفة عند مارتيني بمبدأ اختيار

المتكلم لأدواته التعبيرية اختيارا واعيا فتتحدّد وظيفة جزء من أجزاء الكلام بالشحنة الإخبارية التي يحمّله المتكلّم إياها فتكون الوظيفة هي القيمة التمييزيّة من النّاحية الدّلالية العامّة.(1)

إنّ مفهوم الوظيفة قد أشعّ على دراسة الجملة حتى أصبح عنصرا قارًا من عناصر تعريفها، فمنذ مطلع القرن التاسع عشر أشار فندريس إلى أنّ كل جملة تحتوي عنصرين متميزين أوّلهما مجموعة الصور المعنويّة المرتبطة بتصورات في الذهن، وثانيهما مجموعة العلاقات الرابطة لتلك الصور بعضها ببعض، وهذا ما سمح له بأن يستنتج أنّ الإنسان يفكر بواسطة الجمل مدعما بذلك تيار الدّراسات الفلسفية اللغوية الذي كان سائدا، على أنه يشير مع ذلك إلى أن هذه العملية تحدث في الذهن بواسطة آلانيّات مكتسبة بدون أن يصحبها وعي ما لأنّ المرحلتين في عملية الكلام لا تتميزان زمنيا إلا في التحليل النحوي.(2)

2-الاتجاه الوظيفي البنيوي: يربط الاتجاه الوظيفي بين النظام اللغوي و كيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني. و يتمثل في الأمور التالية:(3)

1- وجود خيارات متعددة أمام المتكلم ضمن نظام اللغة. فحين يختار المتكلم نظاما معينًا يقدم من خلاله ما يريد قوله مع مراعاة ظروف الكلام، يتخلّق سياق له وظائف محددة. وبالطبع فإن الخيارات الممكنة لا تعني أنها مترادفة، لأن كلاً منها يركز على جانب معيّن.

2- ارتباط اللغة بالمجتمع وعلاقاته الثقافية كالتراث والتقاليد والعادات والأعراف. فالمعطيات الاجتماعية المتنوعة تفرض على المتكلم سلوكًا لغويًا معيّنًا، لأن المتكلم يرتبط بالمجتمع ارتباطًا وثيقًا. فالكلام – في كثير أشكاله- مستمد من المجتمع. ويظهر ذلك في أساليب التخاطب التي ينتقيها المتكلّم في المواقف المختلفة. فالحديث إلى الصديق، يختلف عن الحديث إلى الرئيس، كما يختلف هذا الحديث عن الحديث عن المرؤوس.

---

[1]– اللسانيات و أسسها المعرفية، عبدالسلام المسدي، ص: 151.

[2]– المرجع نفسه ، ص: 152.

[3] – مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 241 .

3- تقدّم عناصر النظام اللغوي الوظيفة التي يقصدها المتكلم مجتمعة، إذ لا يستقلّ عنصر واحد بأداء الوظيفة، إنما تتضافر العناصر جميعا لأداء ما يريده المتكلم.

‹‹ أضحى الإجراء الوظيفي في الدّراسة المعاصرة نزعة مألوفة في الاتجاه اللساني الذي يقتفي أثر دي سوسير في إبراز الوظيفة التواصلية للغة، و قد نشأ هذا الاتجاه مبكرا في أحضان النشاط اللساني لمدرسة براغ››. (1)‹‹بيد أنّ الذي أضفي على الدّراسة الصوتية الوظيفية الطابع العلمي هو تروبتسكوي (Troubetzkoy1890 1939) الذي يعد المؤسس الأول لعلم الأصوات الوظيفي ، ففي المؤتمر للسانيات الذي انعقد في لاهاي عام 1928م. تقدم جاكبسون Jakobson بالاشتراك و مع كارسفسكي Karcevski بأرضية لمشروع علمي للدراسة الفونولوجية، و هو المشروع الذي نشأ حول نادي براغ للسانيات و ظهر في كتابه (1939) مبادئ الفونولوجيا الذي ترجم إلى الفرنسية عام 1949››.(2)

و يجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى إسهامات **جاكبسون** في تطوير الإجراء الوظيفي في مجال الدّارسة الصوتية، فهو يعد من المؤسسين الأوائل للمدرسة الوظيفية .

يقول جورج مونان : ‹‹ لولا دينامكية جاكبسون الفعالة لما استطاعت الوظيفية أن تحقق ذلك الانتصار العظيم في لاهاي أبدا، ربما كانت انتظرت طويلا لتفرض نفسها خارج براغ››.(3)

مع أن تروبتسكوي يلح على الجانبين العضوي و السمعي في وصف الفونيم وتحديده، **فهو يرى أن الأساس الذي يقوم عليه الفونيم هو الوظيفة التي يمكن أن يؤديها في تمييز كلمةعن أخرى**...(4)

وقد وضع تروبتسكوي بضع قواعد لبيان وظيفة الفونيم، منها:

1- إذا كان الصوتان من اللغة نفسها، ويظهران في الإطار الصوتي نفسه، و إذا كان من الممكن أن يحل أحدهما محل الآخر دون أن ينتج من هذا التبادل اختلاف في المعنى

[1]- دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، نقلا عن الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها و أعلامها، ص: 14 .

[2]- المرجع نفسه ص: 15.

[3]- المرجع نفسه، ص: 15. نقلا عن الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها و أعلامها، ميشال زكريا.

[4]- مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 101

العقلي للكلمة – حينئذ يكون هذان الصوتان صورتين اختياريتين لفونيم واحد.(1) مثال ذلك في العربية فونيم(الجيم) الذي له صور صوتية متعددة يمكن أن يحلّ محلّ الآخر دون تغيير في المعنى، كنطق الجيم في كلمة (جميل) معطشة قريب من الشين عند الشاميين، عند القاهريين ونطقها قريبةg ونطقها في الكلمة نفسها خالية من التعطيش وقريبة من إلى الوصف الصوتي علماء التجويد في قراءة القرآن ندعوه بالجيم الفصيحة.(2)

2- إذا كان الصوتان يظهران في الموقع الصوتي نفسه، ولا يمكن لأحدهما أن يحلّ محلّ الآخر دون تعديل معنى الكلمة، أو دون تصيير الكلمة غامضة ـ أو غير معروفة في اللغة- فإن هذين الصوتين صورتان لفونيمين مختلفين. مثال ذلك في العربية الأصوات الأولى من الكلمات التالية:(تاب ، جاب، ذاب، شاب، غاب). إذ يشير استبدال أحدهما بالآخر إلى تغير واضح في المعنى.(3)

3- إذا كان الصوتان في اللغة نفسها متقاربين من الناحية السمعية أو النطقية، ولا يظهران مطلقا في الإطار الصوتي نفسه، فإنهما يعدان صورتين لفونيم واحد. مثال ذلك فونيم النون في العربية إذ تعددت صوره في الوقت الذي لا يمكن أن تقع صورة منه موقع الأخرى . وقد بين الدكتور تمام حسان هذه الصور على هذا النحو:

1- صورة شفهية، نحو (ينبح)

2- صورة شفوية أسنانية ، نحو (ينفع)

3- صورة أسنانية مفخمة، نحو (ينظر)...الخ. (4)

كما صنف الوظيفيون التناظر بين الأصوات في فئات ثلاث هي :

أ- التناظر المميز (بصيغة اسم الفاعل)Distinctive

ب- التناظر المتدرجgradual

ج- التناظر المتكافئ equivalent. (5)

---

[1]- في علم اللغة العام، عبدالصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط7،(1416هـ ، 1996م)،ص: 124،123 .

[2]- مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 102 .

[3]- المرجع نفسه، ص: 102 . وينظر في علم اللغة العام، ص: 124 .

[4] – المرجع نفسه، ص: 103،102 . وينظر في علم اللغة العام، ص: 125 .

[5]- اللسانيات (المجال ، والوظيفة ، و المنهج)، سمير شريف استيتية ، عالم الكتب الحديثة، ط2 ، (1429هـ، 2008 م) ص : 72 .

أمـا التنـاظر المميـز فهـو الـذي يجعـل أحـد الصـوتين مميـزا بملمـح أو سـمة، ليسـت موجـودة في نظيره. فالعلاقة بينهما كالعلاقة بين الموجب والسالب. ولذلك يستخدمون علامة الموجب (+) للدلالة علـى وجـود السمـة في الصوت، وعلامة السالب(-) للدلالـة على عـدم وجـود هـذه السمة في الصوت؛ كأن يقال عن الزاي مثلا[+مجهـور]، وعن السين [- مجهـور] ويجوز أن يكون التناظر بين هذين الصوتين على النحو الآتي : [+مجهور]عند وصف الزاي، و [+ مهموس] عند وصف السين.(1)

أما التناظر المتدرج بين الأصوات، فيظهر فـي وجـود السـمة الواحدة بـين صـوتين أو أكثـر، علــى قـدر متــدرج. أي أنَّ السـمة موجـودة فــي كـل منهمــا بقـدر مختلـف عمــا هــي عليــه في الصوت الآخر. و خير مثال لذلك التناظر بين ما نسميه في العربية: الكسرة، و ما نسميه الإمالة.

أمــا التنــاظر المتكــافئ فهـو الـذي يكـون بـين صـوتين مختلفـين، لـيس بينهمــا تمــايز فــي السـمة الواحـدة، و لا بينهمــا تـدرج فيهــا. و بيــان ذلـك فــي التنــاظر الكــائن بـين الطــاء والكـاف؛ فلـيس الاخـتلاف بينهمـا فـي الجهـر والهمـس ، فكلاهمـا مهمـوس. و مـا الاخـتلاف بينهما في السيرورة و التوقف، فكلاهما وقفي. و لكن بينهما اختلافًا في موضـع النطـق أولاً؛ فالطاء لثوي ، والكاف طبقي.(2)

قد عرفت اللسانيات وظيفتين: بنويـة وتداوليـة، حيث تجسدت الأولـى مـع مدرسـة بـراغ كمـا ذكرنـا خاصـة أندري مارتيني، و تجسدت الثانيـة فـي نظريـة النحـو الـوظيفي لسيمـون ديك، وقد اهتم الاتجاه الأول للوظيفــة دون أن يخـرج عن إطـار البنويــة، و من بـين مـا يعتمــده هو وظيفـة اللغـة، بحيث يلح مارتيني أنّ جوهـر وظيفـة اللغـة هو التواصل.(3) و التواصـل بين المعلـم و المتعلــم من الأمــور التــي اهتمـت بـه التعليميــة فـي حقــل التربيــة.لـذا كـان علينــا أن نشرح ذلك في فصل الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

3- الوظيفة البنيوية:

[1] - المرجع نفسه، ص: 72 ، 73 .
[2]- المرجع نفسه ، ص: 73 .
[3] - مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر (1994م) ، ص: 110.

رغم أنّ هناك من القدماء من اهتم بالوظيفة أيما اهتمام من بينهم"عبد القاهر الجرجاني" الذي وضع نظريته في النظـم ، فقد كان على المحدثين أن يهتموا بالدّراسة الوظيفية واستثمار ما توصل إليه علم اللسان الحديث، و الاستعانة بما أحرزه القدماء في هذا الجانب أيضا، مثل ما قام به الدكتور " تمام حسان " حين اعتمد على مفهوم التعليق لعبدالقاهر الجرجاني في بلورة نظريته في القرائن.

لعل ما يميز التحليل الوظيفي عند أندري مارتيني تمييزه الحاسم – ضمن مبدأ التقطيع المزدوج بين الوحدات غير الدالة phonemes و الوحدات الدالة monemes بحيث تكون أهدافا في التحليل التقطيعي. فإنهم يكتفون بتقطيع مدرج الكلام إلى أدنى القطع الصوتية، تتحدد كل واحدة منها بقابليتها للاستبدال بقطعة أو أكثر من قطعة، تقوم مقامها مع بقاء الكلام مفهوما. (1)

وعند ذلك ينظرون هل تغير المعنى، فإن تغير المعنى كانت القطعة ذات وظيفة، و إن لم يتغير المعنى فإن هذه القطعة مجرد تنوع أو وجه من وجوه الأداء.(2) والمونيمات باعتبارها وحدات دالة لا يمكن أن تتركب من وحدات دالة أخرى، بل تتركب من الفونيمات، أي الوحدات غير الدالة، فمثلا: كلمة (أرض) وحدة دالة صغرى تتكون من الفونيمات: / أ + الفتحة + ر + ض + ضمة منونة/ ، و الملاحظ هنا عدم إمكانية الحصول على دلالة مونيم (الأرض) من جزء واحد من أجزائها.(3) وقد كان للعرب فضل السبق في هذه الفكرة ، يقول "الآمدي" في سياق حديثه عن الألفاظ الدالة: ‹‹ أما حقيقته (أي اللفظ الدال) فهو ما دل بالوضع على معنى ولا جزء له يدل على شيء أصلا كلفظ الإنسان ، فإنّ (إن) من قولنا إنسان و إن دلت على الشرطية، فليس إذ ذاك جزءا من لفظ إنسان ››(4).

و تحليل أي جملة وفق التحليل التقطيعي بمراعاة الوحدات الظاهرة، و على سبيل المثال جملة ‹‹سافر أحمد في الطائرة›› تقبل هذا التحليل إذا نظرنا من جانبها الإلصاقي بحيث

[1]– مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، عن المدرسة الخليلية ، الحاج صالح عبدالرحمان،ص : 137.

[2]- ينظر، المرجع نفسه ، ص: 137 .

[3]– مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني ، ص:111.

[4]– المرجع نفسه ، ص: 111،112.

تحتوي على وحدات دالة هي: سافر/ أحمد/ في / الطائرة/. ووحدات غير دالـة تتركـب منهـا كل وحدة من الوحدات السابقة. مثل الوحدة الأولـى تتكون من الفونيمـات التاليـة: س + فتحـة طويلة + ف + فتحة + ر+ فتحة. غيـر أننـا إذا راعينـا جانـب الصيغ فـي هذه الجملـة نجدهـا لا تقبـل هـذا التحليـل و مـثلا: المـونيم " سـافر" يتكـون مـن الصـيغة و الوحـدة المعجميـة (س،ف،ر) و دلالـة الـزمن. ويعجـز التحليـل التقطيعـي كليـا عنـد وحـدات مثـل: رجـال ، مساكن، مجالس...الخ) لأنها وحدات ممزوجة من دلالـة المفرد و دلالـة الجمع التـي منحتهـا لها الصيغة (فعال، مفاعل).

فإنّ جوهر هذا المذهب هو مبدأ الهوية فيكتفي أساسا بتشخيص العناصر والوحدات بانيا كل ذلك على مبدأ التقابل بين العناصـر الصـوتية وهو أسـاس النظـرة التشخيصية التـي ينظرأصحابها دائما إلى الأشياء كأشياء وكذوات حتـى ولـو كانـت أحداثا و هـي نظـرة تأمليـة محضة (1)

لذلك لا يمكن للتحليل التقطيعي أن يكشـف عن الصيـــغ لأن نظرتــه تأمليــة محضـــة تقـوم على أساس النظرة الشخصية، و قد بنيت علـى مفهوم الاشتمـــال أو الانـدراج أو التضميـن و لـم تراع العلاقات الأخرى غير الاشتمال.(2)

فهذا النوع من التحليل عاجز عن استيعاب اللغة العربيـة التـي من بين سماتها النوعيـة أنهـا لا تكتفـي بعمليـة الاشتمـال بل يتجـاوزهـا بإجـراء الشـيء على الشيء أو حمـل عنصـر على آخر.(3)

ويقوم التحليل الوظيفي للجملة عند مارتيني على عناصر ثلاثة ، و هي:

1- العنصر المركزي المحمول (فحوى الكلام)، أي المسند.

2- أداة التحصيــل (غالبـا ما يقوم الفاعل بالتحصيـل فـي اللغـات الهنديـة الأوربيـــة)، أي المسند إليه.

3- أنماط الإلحاق، أي التكملة، نحو النعت و العطف و الإضافة و الظرف.(4)

[1]- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، عن المدرسة الخليلية ، الحاج صالح عبدالرحمان،ص: 136، 137.

[2]- المرجع نفسه ص: 137.

[3]- المرجع نفسه ، ص: 138.

[4]- مبادئ اللسانيات،أحمد محمد قدور، ص :246 .

وسنتطرق إلى ذلك بالتفصيل في الفصل الثاني حين تناول الجانب الإجرائي.

*- أما من المحدثين العرب من اهتموا بالوظيفة تمام حسان في نظرية القرائن:

فقد عتمد تمام حسان في نظريته الوصفية على منهج العلماء الانجليز و في مقدمتهم فيرث الذي كرس الطابع الاجتماعي للغة، و يربط البنية الشكلية بالدلالة، و السبب الموضوعي لهذا التبني ما يوجد من توافق منهجي بين اللغويين الغرب و الجرجاني خاصة في نظرية النظم وما تدعو له النظرية السياقية الفيرثية من ضرورة الاهتمام بالسياق اللغوي و سياق الحال لدراسة معنى الكلام المنطوق، و قد حدد مفهوم القاعدة الوصفية بأنها تمثل جهة اشتراك بين حالات الاستعمال الفعلية و ليست معيارا جامدا. (1)

- يمكننا عرض مجمل تصوراته فيما يلي:

1- الأسس السياقية: السياق هو المكان الطبيعي لبيان المعاني الوظيفية للكلمات، فإذا اتضحت وظيفة كل كلمة، فقد اتضح مكانها في هيكل الأقسام التي تنقسم الكلمات إليها.(2)

فحين نقول أنّ المعنى الوظيفي ‹‹لضرب››أنّها فعل ماض، نقصد أنها تقوم في السياق بدور الفعل الماضي، وتؤدي وظيفته النحوية الخاصة به.(3)

2- المعنى الأعم ‹‹معنى الوظيفة››: وقد بين أنّ هذا المعنى يتضح في السياق أكثر ما يتضح، ولكن قسطا منه يتضح خارج السياق، فالفرق بين‹‹ محمد ››و‹‹ يقوم ›› يتضح بمجرد النظر إليهما، ولو كان ذلك خارج السياق. وسيبدو لأول وهلة أن ‹‹محمدا›› اسم علم، وهذه وظيفته التي يؤديها في النحو، وأنّ ‹‹ يقوم ›› فعل مضارع، وتلك هي وظيفته أيضًا.

فكل كلمة يمكن أن تنسب إلى قسم من أقسام الكلمات بمجرد النظر إليها، وذلك لأنها تتخذ معنى أعم، تتضح فيها وظيفتها التي تؤديها في اللغة، و موقعها من النظام النحوي العام.(4)

---

[1]- اللغة العربية بين العيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، ط4،(2000م)، ص : 9، 10 .

[2]- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 233، 234 .

[3]- المرجع نفسه، ص: 227 .

[4]- المرجع السابق ، ص: 234، 235 .

3- الوظيفـة الاجتماعيــة: الكلمـات تحدد من خـلال الدّلالات الاجتماعيــة الخاصـــة، لأنهـا تدخل في تحديد العلاقات التي يبنى عليها المجتمع.(1)

ففي كل مجتمـع، مهما كانت طبيعته وحجمـه، تــؤدي اللغـة دورا ذا أهميــة أساسيــة؛ إذ هـي أقوى الروابـط بين أعضاء هذا المجتمـع، وهي في نفس الوقت رمز فـي حياتهم المشتركة، وضمان لها.(2)

4- الوظائف اللسانية للقرائن:

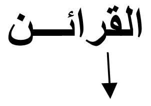
القرينة في اللغة: فعيلة بمعنى المفاعلة مـأخوذة من المقارنـة، و فـي الاصطلاح أمر يشيـر إلى المطلوب.

و القرينــة: إما حاليـة أو معنويـة أو لفظيـة نحـو: ضـــرب موســـى عيســى وضـــرب مـن في الدّار من على السطـح فـإنّ الإعـراب و القـرينة منتــف فيـه، بخــلاف ضـربت موســى حبلى و أكـل موسـى كمثـرى فـإن فـي الأول قرينـــة لفظيــة و فـي الثانيــة قرينــة حاليـــة.(3)

و المقصـود بالقرينـة الأمـر الـدّال علـى الشـيء مـن غيـر استعمال فيـه، وقيـل هـي أمر يشير إلى مطلوب. (4)

يقول تمام حسان:‹‹ و إنما ينبغي لنا أن نتصدى للتعليق النحـوي بالتفصيل تحت عنوانيـن أحدهما " العلاقات السياقية" أو ما يسميه الغربيونLa relation syntagmatique و الثاني هو " القرائن اللفظية" ››(5)

وعليه سنعتمـد في الحديث عن هاتيـن القرينتيـن تفصيلا، فهما منـــاط التعليــق انطلاقـا مـن هذا المخطـط الذي يمثـل النظـام النحوي، ويبين التشـابك العضوي بين المعاني العامة.(6)



1- المرجع نفسه ، ص: 235 .

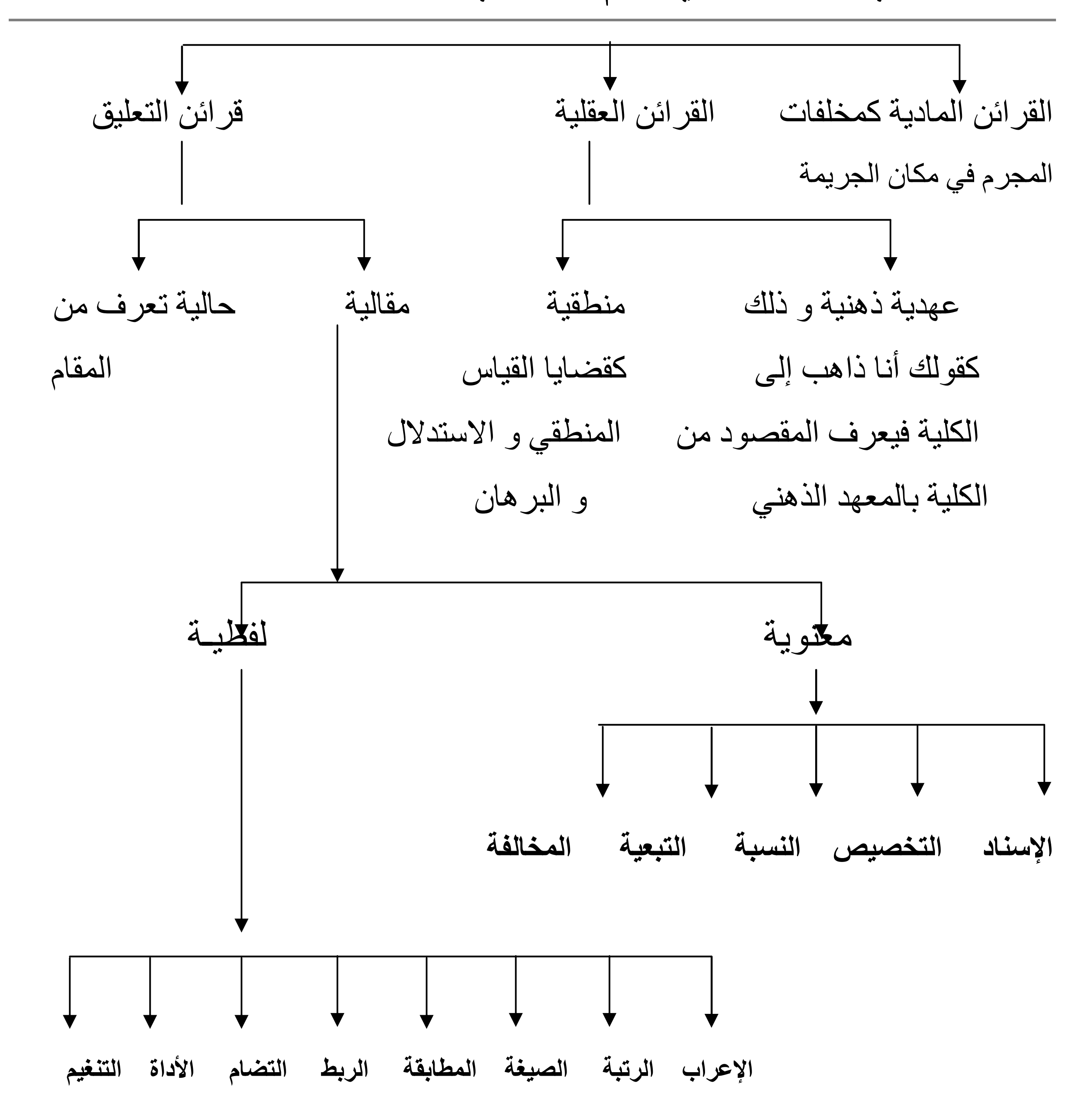
2- اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان،ص: 17 .

3- التعريفات، الشريف الجرجاني ، ص: 223 .

4- الجملة العربية والمعنى ، فاضل صالح السامرائي،دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت(لبنان)، ط1،(1421هـ، 2000م)، ص:59.

5- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة ، الدار البيضاء (المغرب)، ط (1994).ص:189.

6- المرجع السابق ، ص 189، 190.



أ- القرائن المعنوية: تؤخذ من عناصر المقال.

*- الإسناد: وهو العلاقة الربطة بين طرفي الإسناد. كالعلاقة بين المبتد والخبر، والفعل والفاعل.

*- التخصيص: هو قرينة معنوية تضم مجموعة من المعاني التي تقيّد الإسناد بجهة خاصة. و أمثلة هذه القرينة متعددة منها التّعدية والغائية والظرفية والإخراج. فالتعدية نحو قولنا: ضرب زيد عمرًا. فإيقاع الضرب على عمر تخصيص لعلاقة الإسناد.

والغائية نحو: أتيتك رغبةً في لقائك. قيِّد الإسناد بالمفعول لأجله. و في الظرفية يخصص الإسناد بتقييده زمانًا أومكانًا. نحو: « صحوت إذ تطلع الشمس»، و«عوقب الجاني أمام النّاس». وفي الإخراج يدلّ الاستثناء على أنّ الإسناد لا يشمل المستثنى لأنه أخرج منه واحدٌ .نحو قولنا: نجح الطلابُ إلاَّ عليًا.

*- النسبة: هي قرينة معنوية تجعل علاقة الإسناد نسبية. والنسبة هنا غير التخصيص، لأنّ التخصيص كما رأينا تقيد، على حين أنّ النسبة إلحاق. ويدخل في النسبة معنى الإضافة وحروف الجرالتي تضيف معاني الأفعال إلى الأسماء وتنسبها إليها.(1)

*-التبعية : تضم فروعا هي النعت والعطف و التوكيد و الإبدال.

*- المخالفة: يقصد منها أنّ جزءًا من أجزاء التركيب يخالف أحكام الإسناد الجاري. نحو:«نحن- العربَ- لا نقبل الضيم». فالعرب هنا جزء يخالف مقتضى الإسناد الذي يتطلب خبرًا، ولذلك لا يمكن أن تعرب كلمة العرب خبرًا لأنّ المراد معنى يخالف ما ذكر وهو أخص وأعنى.

ب- القرائن اللفظية:

*- العلامة الإعرابية : قد تكون العلامة الإعرابية القرينة الواحدة التي تفسر الإسناد، نحو قولـــه تعـــالى: ﴿❁☽⚒☼❄☺⌧✍♦③⬦⌧✂✍✎⅄☝♋⌶⇧↖♋⌛♦✍⑩♋■⌀

✂✍☜⬩➔↖◼■☺⌧◷❄♦➔✂☎▤﴾❁.(2) و قولـــــــــه تعـــــــــالى: ﴿❁□◆☽⚒❶♋

✂✍⌧☜♦✍■❼✂☽⚒⌧☜⬀❷♦◷♎♋◷☐⌘❻◆⌧⌧❍←①

⌧⚒⬛♦▤◼⚒☹♦◷❄♦▭⌧⌧♦⚀☐✍♦☺❍♑←⌶❍☎﴾❁.(3)

*- الرتبـة: منهـا تقـدم الموصـول علـى الصـلة، والموصـوف علـى الصـفة، والمؤكَـد على المؤكِد.

1 – ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 228، 229، 230 .

2 – سورة فاطر، الآية: 28.

3 – سورة البقرة، الآية: 123.

*-الصيغة: لمعاني الصيغ الصرفية أثر واضح واضح في بيان المعنى كذلك ففي جملة يتصدّرها فعل يدلّ على معنى المشاركة من أن يأتي فعلان معنى (أحدهما فاعل نحوي والآخر اسم معطوف).

*- المطابقة: تعين على إدراك العلاقات التي تربط بين المتطابقين. وتكون المطابقة في العلامة الإعرابية، والشخص، والعدد، والنوع، والتعيين.

*-الربط: يدل على اتصال أحد المترابطين بالآخر، وللربط دور في إبراز المطابقة بين أجزاء الكلام، ويتم الربط بين الموصول وصلته، والمبتدأ وخبره، والحال وصاحبه.

*- التضام: يكون التضام على هيئة التلازم. ... ويتخذ التلازم شكل الافتقار حين تشتدّ حاجة أحد العنصرين إلى الآخر.كالموصول وصلته، وحرف الجر ومجروره...الخ.

*- الأداة: تشترك الأدوات جميعًا في أنها لا تدل على معانٍ معجمية، وإنما تدل على معنى وظيفي عام هو التعليق. وتختصّ كل فئة من الأدوات بعد ذلك بوظيفة خاصة كالنفي والتأكيد والتشبيه وغير ذلك.

*- النغمة: لكل من الجمل الاستفهامية أو الجملة المثبتة أو المنفية أو المؤكدة أو جملة النداء شكل أو صيغة تنغيمية خاصة.(1)

بينما تقوم النظرية الخليلية على التمييز بين الجانب الوظيفي من جهة و هو الإعلام والمخاطبة أي بتبليغ الأغراض المتبادلة بين ناطق و سامع و بين الجانب اللفظي الصوري أي ما يخص اللفظ في ذاته و هيكله و صيغته بقطع النّظر عما يؤديه في الخطاب غير الدّلالة اللفظية من جهة أخرى .(2)

و على هذا الأساس فإن الدكتور الحاج صالح يرى أنّ التخليط بين هذين الجانبين يؤدي إلى أضرار كبيرة في الدّراسة بحيث يؤدي إلى تعدد الاعتبارات و تضاربها في دراسة الظاهرة.

5- الوظيفة التداولية:

[1] - - ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 231 ،232، 233، 234، 235 ، 236، 237، 238 .

[2] – مجلة المبرز، العدد02، (ديسمبر 1993)، الجملة في كتاب سيبويه، الحاج صالح، ص:9.

أ- مفهوم التداولية: التداولية ليست علما لغويا محضا، بالمعنى التقليدي، علما يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة، ولكنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، و يدمج من ثمَّ، مشاريع معرفية متعددة في دراسة الظاهرة "التواصل اللغوي و تفسيره" . وعليه فإن الحديث عن " التداولية" و عن "شبكتها المفاهيمية" يقتضي الإشارة إلى العلاقات القائمة بينها و بين الحقول المختلفة تشي بانتمائها إلى حقولٍ مفاهيمية تضم مستويات متداخلة، كالبنية اللغوية، و قواعد التخاطب، والاستدلالات التداولية، و العملية الذهنية المتحكمة في الإنتاج و الفهم اللغويين، وعلاقة البنية اللغوية بظروف الاستعمال...الخ.(1)

فمنهم من يرى أنّ التداولية هي أقول تتحول إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية بمجرد التلفظ بها. و السياق لدى أصحاب هذه النظرية له طابع خاص.

ومنهم من يلخص التداولية في دراسة الآثار اللغوية التي تظهر من خلال الخطاب. وتنظر في عنصر الذّاتية للخطاب. و يشمل هذا التناول ضمائر الشخص و مبهمات الزمان و المكان...

و هناك اتجاه ينظر في الجانب الضمني و التلميحي و كذا الحجاجي للكلام فالسياق يفرض على المتكلم احترام مجموعة من " قوانين الخطاب" أثناء مخاطبته لغيره.(2)

و على الرغم من اختلاف وجهات النظر بين الدّارسين حول " التداولية"، و تساؤلاتهم عن القيمة العلمية للبحوث التداولية و تشكيكهم في جدواها ... فإن معظمهم يقر بأن قضية التداولية هي " إيجاد" القوانين الكلية للاستعمال اللغوي و التعرف على القدرات الإنسانية للتواصل، و تصير "التداولية"، من ثمَّ جديرة بأن تسمى: " علم الاستعمال اللغوي".(3)

ب- مبادئ النحو الوظيفي :

تتلخص المبادئ المنهجية الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي فيما يلي:

1- وظيفة اللغات الطبيعية«الأساسية» هي التواصل.

2- موضوع الدّرس اللساني هو وصف« القدرة التواصلية» Communicative

---

[1] - التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت(لبنان)، ط1 ، يوليو (2005م) ،ص: 16 .

[2]- تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، عمر بلخير، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1،(2003م)، ص: 9،8 .

[3]- التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي ص: 16، 17.

competence للمتكلم – المخاطب.

3- النحو الوظيفي نظرية للتركيب و الدلالة منظورا إليهما من وجهة نظر تداولية.

4- يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح إلى الكفاية إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفاية:

أ - الكفاية النمطية Typological adequacy .

ب- الكفاية النفسيةPsychological adequacy.

ج- الكفاية التداوليةPragmatic adequacy [1]

و في إطار السعي إلى تحقيق الكفاية التداولية يقترح النحو الوظيفي بنية للنحو تفرد مستوى تمثيليا مستقلا للوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ، ووظيفة المحور، ووظيفة البؤرة...) بالإضافة إلى المستويين التمثيليين المخصصين للوظائف الدلالية و الوظائف التركيبية – فبنية النحو كما تقترحها نظرية النحو الوظيفي تشمل على مستويات تمثيلية ثلاثة:

- مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفة المنفذ ووظيفة المتقبل ووظيفة المستقبل ووظيفة المستفيد...).

و مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفتي الفاعل و المفعول).-

- و أخيرا مستوى لتمثيل الوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور...).

5- تعتبر الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية و الوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولىPrimitives بمعنى أنها ليست مفاهيم مشتقة من بنيات مركبة معينة[2].

ج- وظائف التداولية:

يقترح ديك بالنسبة للمستوى الوظيفي الثالث مستوى الوظائف التداولية، أربع وظائف:

المبتدأ (Theme) والذيل (tail) و البؤرة (focus) والمحور(Topic).

ويعتبر الوظيفتين الأوليين وظيفتين خارجيتين بالنسبة الحمل ، ويعتبر الوظيفتين الثانيتين وظيفتين داخليتين، بمعنى أن الوظيفتين الأوليين تسندان إلى مكون خارجيين عن الحمل

---

[1]- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل،دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، ط1،(1406 – 1986)، ص: 26 .

[2]- المرجع نفسه ،ص: 26.

فـي حـين أن الـوظيفتين الثـانيتين تسـندان إلـى مكـونين يعتبـران جـزأين مـن الحمـل ذاتـه (1).
ويقترح أحمد المتوكل أن تضاف إلى الوظيفتين التداوليتين الخارجيتين وظيفة «المنادى ».
فالمنادى شأنه شأن الإخبار أو الطلب، وهو وظيفة تستند إلى أحد مكونات الجملـة، فالوظيفة التداوليــة مرتبطــة بالمقــام، علــى نحــو ارتبــاط وظيفــة المبتــدأ أو الــذيل، أو غيــر ذلــك من الوظائف.(2)

و يعتبرها المتوكل وظيفة ‹‹المنـادى›› واردة بالنسبة لنحو وظيفـي كـاف لا لوصـف اللغـة العربية فحسب بل كذلك لوصف اللغات الطبيعية بصفة عامة(3).

بهذا الاقتـراح تصبح وظـائف التداوليـة خمـس وظـائف: وظيفتـين داخليتيــن وهمـا البـؤرة و المحور وثلاث وظائف خارجية وهي المبتدأ و الذيل و المنادى.

وغايـة الوظـائف التداوليـة تحديـد وضـعية مؤلفـات الجملـة بـالنظر إلـى البنيـة الإخباريـة فـي علاقـة الجملـة بـالبنى المقاميـة المحتمـل أن تنجـز فيهـا. فهـي – كـذلك وظـائف مرتبطـة بالمقام والسياق، وبمدى إنجازها في واقع التواصل والإبلاغ.(4)

تسند الحالات الإعرابية إلى مكونات الجملة بمقتضـى وظيفتهـا الدلاليـة أو وظيفتهـا التركيبيـة أو وظيفتهــا التداوليــة. وتتفاعــل الوظــائف الــثلاث (الوظيفــة الدلاليــة والوظيفــة التركيبيــة والوظيفة التداولية) في تحديد الحالات الإعرابية بالشكل الآتي:

أ- إذا كان المكون حاملا لوظيفة دلالية فقط تسند إليه الحالة الإعرابيـة « النصـب »أو الحالـة الإعرابية « الجر» (إذا كان مسبوقا بحرف جر) بمقتضى وظيفته الدلالية نفسها.

ب- إذا كـان المكـون حـاملا لوظيفـة تركيبيـة بالإضـافة إلـى وظيفتـه الدلاليـة تُسند إليـه الحالـة الإعرابية « الرفع » (إذا كان فاعلا) أو الحالة الإعرابية النصب(إذا كـان مفعـولا) بمقتضـى وظيفتـه التركيبيـة، بمعنـى أن الحالـة الإعرابيـة التـي تقتضـيها الوظيفـة التركيبيـة «تخفـي» الحالة الإعرابية التي تستوحيها الوظيفة الدلالية.

ج- إذا المكون حاملا لوظيفة تداولية فإنه لا يخلو من أن يكون:

---

[1]– ينظر المرجع السابق، ص: 30 .

[2]– مجلة الموقف الأدبي، مجلة شهرية يصدرها اتحاد الكتاب العرب، العدد 453،التركيب اللغوي في ديوان(كأني أرى) دراسة في الوظيفة التداولية، د/ بلقاسم دفة.

[3] – دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل ص : 16 .

[4]– مجلة الموقف الأدبي ، العدد 453، التركيب اللغوي في ديوان(كأني أرى)، دراسة في الوظيفة .

- إما مكونا « داخليا » (أي جزءًا من الحَمْل)

- و إما مكونا «خارجيا»(منادى أو مبتدأ أو ذيلا)....

يأخذ المكون الخارجي (المبتدأ و الذيل و المنادى) حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية نفسها. فالمكون المبتدأ في العربية يأخذ الحالة الإعرابية الرفع بمقتضى وظيفته التداولية ذاتها، و يأخذ المكون المنادى الحالة الإعرابية النصب بمقتضى وظيفته التداولية نفسها.(1)

تعني هذه السلمية:

- أنّ المكون الحامل لوظيفة دلالية (الزمان، المكان، المستقبل...) فقط يأخذ حالته الإعرابية(النصب إذا لم يدخل عليه جار) بحكم هذه الوظيفة نفسها.

- أن المكون الذي أسندَت إليه وظيفة تركيبية (الفاعل أو المفعول) بالإضافة إلى وظيفته الدلالية يأخذ الحالة الإعرابية التي تخوله إياه وظيفته التركيبية.

- أن المكون الحامل لوظيفة تداولية يأخذ الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته الدلالية أو الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته التركيبية إذا كانت له وظيفة تركيبية. ويصدق هذا على المكونات الداخلية (أي المكونات التي تشكل جزءًا من الحمل) كالمكون المحور والمكون البؤرة. أما إذا كان المكون مكونا خارجيا (كالمبتدأ والذيل والمنادى) فإنه يأخذ حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية ذاتها (الحالة الإعرابية الرفع بالنسبة للمبتدأ و الحالة الإعرابية النصب بالنسبة للمنادى)(2).

---

[1]- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل ص: 18.

[2]- المرجع نفسه، ص: 45.

رابعــا : الأبعـــاد النظريـــة:

1- النظرية السلوكية: وهي التي بدأت عند دي سوسير وازدهرت عند بلومفليد Bloomfield وهي ترى دراسة «المادة ›› اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي ‹‹ الملموس››، ثم ترى دراستها في إطار‹‹سلوكي›› يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء ‹‹ المثير›› stimilus و‹‹ الاستجابة ››.Response [1]

تمتد جذورها عبر التاريخ إلى العلامة ابن خلدون المتوفى سنة 727 هـ ، و إلى نظريته المسماة "الملكة اللسانية " . والتي تقوم على أسس ثلاثة:

أولها: أنّ " السمع أبو الملكات اللسانية " [2] وقد لفت القرآن الكريم إلى أهمية السمع للإنسان في غير آية منه، فقال تعالى: ﴿ ⚘◑ⴳ✿❋☺⊠✍ ④□○⇔✌♦✗✐❶▣⊃ ✂✍✍✏⅄🔔⊘⇦✖♦ ④□○⇔☺⊠➔⇖□♌♦ ﴾.[3] ومنه قوله تعالى: ﴿ ◑⊘♌□ ✖⊘⑥ ❶♦🕒◉⊘⌨⊠ ⊠✝③♦🕒✱● ▭◉⊘ℯ⊘◑♦□⬀✈▯ ④□○⇔☺⊠➔⇖□♍☙ ﴾.[4] وقولـــه: ﴿ ◑⊘♌□ ✖⊘❼ ❶♦🕒◉⊘⌨⊠ ⊠✝③♦□☪ ◉⊘ℯ⊘◑♦□⬀✈▯ ④□○⇔☺⊠➔⇖□♌♦ ﴾.[5]

ثانيها: أن اللغة هي "عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان ".[6]

ثالثها: أنّ تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب.

ترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي القائم أساسا على آلية المثير والاستجابة كما هو شائع و مألوف عند السلوكيين أمثال: واطسن، وسكينر، و بلومفيلد في مجال الدّراسات اللسانية. وكانت هذه النّزعة قد ظهرت بوضوح في الثقافة الإنسانية المعاصرة ابتداءً من سنة 1924؛أ ي منذ أن نشر واطسن(Watson) أبحاثه الأولية

1- علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص:19.

2- مقدمة ابن خلدون، ص: 598 .

3- سورة الأنعام ، الآية: 37 .

4- سورة يونس، الآية : 67.

5- سورة النحل ، الآية : 65 .

6- نفس المصدر، ص: 598 .

و هي الأبحاث التي هيأت الأرضية لإمكانية وجود نظرية سلوكية تنبني أساسا على:

1- ضرورة حصر علم النّفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ دون سواه.

2- ضرورة التركيز على الملاحظة المباشرة للسلوك الظاهر.

3- إقصاء الآراء الأخرى من ميدان التجربة مثل:

أ-الآراء العقليــة.

ب- الآراء و الأساليب الاستبطانيـة.

ج- النّظريات المعرفيـــة.[1]

و فــي هـذا الشــأن قــدم "سـكينر" وجهـــة نظـر خاصــة تتعلــق بعمليـــة اكتســاب اللغـــة عنـد الطفـل،فهي: نوع من أنـواع السلوك الشفاهي لا يختلف عن غيره من أنـواع السـلوك الأخرى، التي يكتسبهـــا الفرد من خــلال الخبـرة و التجربـة والمحاولـة و الخطـأ. وبذلك تحـولت اللغــة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعي الشفاهي.[2]

وبهذا التفسير حاول" سكينر" أن يخضع اللغة قسرا لثنائية المثير والاستجابة .أي أن اللغـة مدخلات و مخرجات. وأغفل جوهر القضيـة ، والمتمثــل فـي العمليـــات التـي تحــدث بين المثير و الاستجابة.

أ- مرحل اكتساب النظام التواصلي من منظور سلوكي:

*- الطريقــة الأولــى: قد يتلفـظ الطفـل باستجابــات نطقيــة فـي صـورة تكـرار أو ترديـد الأصـوات يسمعهـا من الأشخــاص المحيطيـن بــه، و هــو إن يفعــل ذلك فإنــه يقلدهـــا، أو يحاكيها. و تكون استجابة الآخـرين لـه نوعـا من التعزيز يساعـده علـى تكوين أصـوات لغته التي تأخذ دلالتها عندما تقترن بأشياء معينة.

*- الطريقــة الثانيـــة: تتجلى في علاقة التلفظ بالطلب، حيث تظهـر الأصـوات عند الطفـل بطريقة عشوائية، ثم تنتهي بارتباطها بمعنى لدى الآخرين.

*- الطريقة الثالثــة: تظهر في الاستجابة اللفظيـة الكاملـة، و يتم ذلك عن طــريق المحاكـاة وتكون هذه الاستجابة عادة عند حضور الشيء المشار إليه.[3]

[1]- دراسات في اللسانيات التّطبيقية ، أحمد حساني ، ص: 90،91.

[2]- ينظر المرجع نفسه ، ص: 91 ، 92 . والمحاضرة الرابعة (النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية و فهم نظامها)، على أحمد مدكور.

[3]- دراسات في اللسانيات التّطبيقية ، أحمد حساني ، ص: 92 .

و لقد نشأ في رحاب المبادئ السلوكية تيار لساني يتزعمه الباحث اللساني الأمريكي "بلومفليد "الذي كان متأثرا بالنظرية السلوكية بخاصة الأفكار التي قال بها (A Weiss).
وهي الأفكار التي أسقطها بلومفليد على المنوال الإجرائي في التعامل العلمي مع الظاهرة اللغوية.
وإنّ المطلع على الطريقة التي صاغ بها بلومفيلد نظريته السلوكية ليجد أن تطبيقه لمبادئ الفلسفة السلوكية على ظواهر اللغة كان تطبيقا آليا صارما بقدر صرامته في معاداته للمنهج اللغوي النفسي وبقدر امتثاله لنزعة الدّراسة اللسانية الوضعية(الإيجابية).(1)
يرتكز التفسير السلوكي للحدث اللغوي عند بلومفيلد على دعامتين :
إحداهما: إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آليا بناء على مفهومي المثير و الاستجابة.
و الأخرى: إمكانية التنبؤ بالكلام بناء على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الدّاخلية.
بناء على هذا التصور حاول بلومفيلد أن يصنف سلسلة التعاقب مثير ← استجابة في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على شكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة يكلم أحدهما الآخر بالتناوب، بحيث يصبح كلام الأول مثير يقتضي استجابة من الثاني، ثم تصبح استجابة الثاني مثير يقتضي استجابة من الأول، و هكذا تتكون سلسلة الكلام.(2)
ب- الأفكار الرئيسية لهذه المدرسة:

تعتمد المدرسة السلوكية على مجموعة من الأفكار الرئيسية:
أولا: المثير والاستجابة:

تعد كل أشكال السلوك المعقدة، التي تحتوي على الاستدلال المنطقي والعادات وردود الأفعال العاطفية انعكاسا للتفاعل بين المثير و الاستجابة الذي يمكن رؤيته وقياسه. فنحن نستطيع أن نغير اتجاهات الطفل عن طريق مجموعة من المثيرات التي تقدم إليه.

[1]- مبادئ اللسانيات البنيوية ، الطيب دبة ، ص:146 ، 147 .
[2]- دراسات في اللسانيات التّطبيقية ، أحمد حساني ص: 94.

وإذا استطعنا تحديد المثير الذي ينتج عنه استجابة معينة نستطيع التنبؤ بسلوك الفرد بعد ذلك، فإننا إذا استطعنا التحكم في المثير نستطيع ا ن نتحكم في سلوك الفرد.(1)

و هناك نوعان من الاستجابات:

أ- استجابة ظاهرة : وهي الاستجابة التي تحدث في وجود مثير.

ب- استجابة منبعثة: وهي الحركة المنبعثة من الكائن الحي. وهي مختلفة عن الاستجابة الظاهرة الناتجة عن وجود مثير.وقد سمىّ " سكينر " هذا النوع باسم الاستجابة الإجرائية.(2)

ثانيا : الاشتراط: وهناك نوعان من الاشتراط:

1- الاشتراط الاستجابي أو الكلاسيكي: و هو شكل من أشكال التعلم، يثير فيه مثير جديد استجابة قديمة.مثال على ذلك : يهرب الأيل عندما يشم رائحة الصياد.

2- الاشتراط الإجرائي: و هو شكل من أشكال التعلم يتم فيه اكتساب استجابة جديدة ناتجة عن إشباع حاجة معينة عند الفرد. ولقد قام بتطوير هذا النوع من الاستجابات عالم النفس "سكينر" عام 1938م. ويعتمد هذا النوع من التعزيز كدعامة أساسية في تشكيل السلوك. وهناك نوعان من التعزيز : التعزيز السلبي و التعزيز الإيجابي. مثال على ذلك: عندما نكون في حالة عطش ندير الصنبور في اتجاه معاكس لعقارب الساعة لنحصل على المياه. فإذا تدفق الماء وحصلنا عليه فنحن نكرر هذه المحاولة مرة أخرى في وقت آخر. (3)

ثالثا تعديل السلوك:

سنعرض في خمس خطوات ما يمكن فعله لتجهيز برنامج لتعديل السلوك:

1- وضع الأهداف المتعلقة بالسلوك.

2- تحديد التعزيز المناسب

3 – انتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتغيير السلوك.

4- تحقيق الإجراءات المتفق عليها وتسجيل النتائج.

[1] - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون،كمال عبد المجيد زيتون ، عالم الكتب ،(القاهرة)، ط2،(1427هـ – 2006م)، ص: 122 .

[2] – المرجع السابق، ص: 122 .

[3] – المرجع نفسه ، ص: 122، 123 .

5- تقييم التقدم وتعديله إذا احتاج الفرد هذا.[1]

2- النظرية المعرفية:

تتعلق هذه النظرية بالأفكار التي جاء بها بياجي في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل، فنمو المعرفة لدى الطفل، تحدث نتيجة تمكنه من التكييف، والتلاؤم مع البيئة.لذا فهي نظرية قائمة على مبدأ الذكاء.

أ- تعريف المعرفة:هي مجموعة آثار الخبرات المترسبة في العقل، نتيجة للربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة الطويلة المدى،[2] التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها.[3]

ب – مرتكزات النظرية المعرفية:

ترتكز النظرية المعرفية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي على مجموعة من الافتراضات الأساسية لعل من أبرزها:

1- يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة.

2- يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات.

3- لكي يحدث التعلم يجب على الفرد تمثيل المعرفة الجديدة في صورة بنيات معرفية.[4]

4- بدون الاستعداد الكافي ربما لا يتم التعلم أو يكون غير فعال.

5- ما يتعلمه الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على تنظيمه الإدراكي للموقف الذي يوجد فيه.

6- يستطيع المتعلم لأن يجعل التعلم ذا معنى، إذا انتبه للخبرات الجديدة وربطها بالخبرات القديمة.

7- تتغير معرفة المتعلم عندما يكون أحسن ألفة مع الموضوع الذي يقدمه.

8- التركيز في التدريب على التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه.

---

[1]- المرجع نفسه ، ص: 123 .

[2]- تخزن المعلومات للاستخدام الطويل المدى وذات سعة تخزينية كبيرة وتزداد القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات كلما تعمق مستوى المعالجة. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، ص: 138 .

[3]- قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، حسن عبد الباري، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية، 1999م، ص: 52 .

[4]- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون ،ص: 133 .

9- تحدد درجة الاستعداد القبلي للمتعلم من خلال توافر الأبنية المعرفية اللازمة،التي توفر استعدادا ذهنيا للتفاعل مع الخبرات الجديدة بهدف تعديل البنية المعرفية أو توسيعها

أو إثرائها.(1)

وقد أكد بياجيه على ما يلي:

1- أن التطور العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.

2- أن عملية التعلم والنمو منفصلتان كل منهما عن الأخرى، فالتعليم يستخدم التطور العقلي ولكن لا يشكله.

3- أنّ النّضج يسبق التعلم ولذلك أكد "بياجيه" على مبدأ "الاستعداد readiness

بمعنى أنّ البيانات والمعلومات المدخلة لابدَّ أن تكون عند المستوى الفعلي لتطور الطالب.(2)

و في ظل نظرية التّطور عند "بياجيـــه" هناك عمليتــان معرفيتــان أساسيتــان في التقــدم من مرحلة لأخرى هما التمثل assimilation و التكيف accommodation.(3)

لنوضح هاتين العمليتين:

1- التمثل: تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة،(4) فهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط ، داخل بنى معرفية متوفرة.

2- التكيف: يرى " بياجيه" أنّ تكيف الإنسان مع البيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط بل يشمل أيضًا قيامه بمجموعة من الأفعال العقلية mental acts وأنّ تكيف الإنسان مع البيئة ليس تكيفا بيولوجيا بحت، ولكنه عقلي أيضًا على سبيل المثال: إذا أخذت أحد الأطفال إلى بيت الفيل في حديقة الحيوان، فإنّ هذا الطفل قد يجد نفسه أمام كائن غريب (الفيل) لأول مرة، ومن ثم فإنه يتساءل عن اسم هذا الكائن الغريب. وقد يستمر في ملاحظته لبعض الوقت، وربما يحاول أن يقترب منه ويلمسه...الخ. إنّ هذا الكائن

[1] – ينظر المرجع السابق ، ص: 134.

[2] - المرجع نفسه، ص: 136 .

[3] – المرجع نفسه، ص: 136 .

[4] – نظريات التعلم، عماد زغلول، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،(2003م) ، ص: 219 .

الغريب يعد أحد المثيرات البيئية، وقيام الطفل بالتساؤل والملاحظة والاقتراب واللمس تعد أنواعا من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع هذا المثير البيئي وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي لنمو معارف الطفل عن هذا المثير.(1)

وبذلك فالكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.(2)

3- **النظرية اللغويــة**

ظهرت على يد تشومسكيChomsky. و ترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، و هي "الخصيصة" الأولى للإنسان، و من ثم يجب الوصول إلى "طبيعة" هذه اللغة لا عن طريق «المادة» الملموسة الظاهرة أمامنا و إنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على «السطح»، و من ثم كان التوجه إلى دراسة «الفطرة» اللغوية (Competence) .(3) باعتبار أن لدى كل إنسان «قدرة» على اللغة، و هي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، و هذه القدرة لا بد أن تكون واحدة عند النّاس جميعا بطبيعة الحال، ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن «بالكليات» اللغوية Universals وهذه القدرة على اللغة تؤكد أنّ اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلا كانت نشاطا «آليا»، وإنما لغة إبداعيةCreative تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند حصر و من ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل.(4)

أ- مرتكزات النظرية اللغوية:

بنى تشو مسكي نظريته التحويلية التوليدية على فرضيتين هما:

1 ـ فكرة الفطرية اللغوية، تمثل حجرًا أساسًا يعتمد عليه المبنى كله.

2 ـ الكلية الشمولية العالمية، التي تقوم بضبط الجمل المنتجة وتنظيمها بقواعد و قوانين لغوية عامة، تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم. تتساوى عند البشر ، تولد مع الإنسان

[1]- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون،كمال عبد المجيد زيتون ،ص: 86 ، 87 .

[2]- دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،أحمد حساني ص: 96 .

[3]- علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 19

[4]– المرجع نفسه، ص: 20 .

ثم يقوم بملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه.(1)

وقد ترتب على هاتين الفرضيتين، فرضية أخرى تبرز في المصطلحين التاليين:

ـ الكفايةCompetence والأداءperformance : فالكفاية تكون في امتلاك المتكلم

ـ السامع القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية- ...ذلك كله يتـم بعمليات ذهنيـة داخليـة.(2) أمـا الأداء: فهـو الكـلام أو الجمـل المنتجـة التـي تبـدو فـي فونيمـات و مورفيمـات تنـتظم فـي تراكيـب جمليـة خاضـعة للقواعد والقوانين اللغويـة... فـالأداء هـو الوجـه الظـاهر المنطـوق للمعرفـة الضـمنية الكامنـة باللغـة، ولكـن هـذا الوجـه قد لا يحصل بينه وبين الكفاية تطابق تام.(3)

وقد ارتبط بهاتين الفرضيتين فرضيتان أخريان هما:

ـ البنية العميقة والبنية السطحية: فالبنيـة العميقـة هـي الأسـاس الـذهني المجـرد لمعنـى معين، يوجـد فـي الـذهن و يـرتبط بتركيـب جملـي أصـولي يكـون هـذا التركيـب رمـزًا لهـذا المعنـى وتجسيدا له.

مثل : يشرح المدرس الدرس بطبشورة يكتب بها علـى السبورة. فـإن هـذه الجملـة المنطوقـة تتكـون فـي الأصـل مـن ثـلاث جمـل أصـولية ، تجسد كـل واحـد منهـا معنـى عقليًـا فـي ذهـن المتكلم، وهذه الجمل هي:

يشرح المدرس الدرس.

يكتب المدرس بطبشورة.

يكتب المدرس على السبورة.

هذه الجمل الثلاث تمثل في مجموعها علاقة بين نقـاط رئيسـية (المـدرس، الـدرس، السـبورة، الطبشورة).وهذه هي البنية العميقة.

---

[1] - ينظر، في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، خليل أحمد عمايرة ، ص 56 .

[2] - المرجع نفسه ، ص: 57 .

[3] - ينظر المرجع نفسه ، ص: 58 .

ـ البنية السطحية: هي تجسيد للبنية العميقة بكلمات متتابعة منطوقة.(1)

وتبرز هنا فرضية حدس الباحث للوصول إلى نية المتكلم القادر على إنتاج الجمل من جهة، وعلى الحكم بصحة أو خطأ ما يسمع، ليتوصل إلى استنتاج قواعد اللغة وقوانينها.(2)
ومن هنا نستنتج أن نظرية تشومسكي قامت على تعالق فرضيتين ، و ما ترتب عن هذا التعالق، ثم ما ارتبط عن هذا التعالق ، ليصل إلى فرضية قامت عليها النظرية.
لذا قامت على تعالق فرضيتي (الفطرية و الشمولية) اللتان ترتب عنهما فرضيتي (الكفاية والأداء)، اللتان ارتبطتا بفرضيتي (البنية العميقة والبنية السطحية) ليصل إلى فرضية(الحدس)، التي قامت عليها نظريته.

ب- خصائص النظرية اللغوية: يمكن إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي:

1- يرى تشومسكي أنّ هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السّلوك .
2- يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
3- اللغة الإنسانية، في نظر هذا الاتجاه، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه؛ فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير و التفكير.
4- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم، أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه.
5- إنّ اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها و سماعها و فهمها فهما جيدا.
6- نظرية المثير و الاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي، لأنها دائرة مغلقة، لذلك لا يمكن لها أن تقدم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة.(3)

---

[1]- المرجع نفسه ، ص: 58، 59 .
[2]- المرجع السابق ، ص: 60 .
[3]- دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني، ص: 95 ،96 .

الفصل الثاني:

الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

أولاً: خصائص اللغة العربية و أهداف تعليم لغة الأم .

ثانيـا : الإجـراء اللسـاني .

ثالثـا : الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية .

1- تعريف الطريقة

2- النهج العلمي والطرق الفنية في التعليم .

3- الطريقة الاستقرائية .

4- الطريقة الاستنتاجية:

رابعاً : - الإجراء الوظيفي .

1 - تعريف الاتصال

2- وظائف اللغة: (نموذج بوهلر- نموذج جاكبسون)

3- التواصـل التربوي .

4- الوظيفـة التواصليـة

5- الوظيفـة التركيبيــة .

6- الوظيفة التداولية .

خامساً : النظريات التعليمية .

1- التدريس وفق النظرية السلوكية .

2- التدريس وفق النظرية المعرفية .

3- التدريس وفق النظرية اللغوية .

4- جدول يلخـص نظريات التعلـم .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربيــة:

***- تمهيــد:** في ظل الإجراءات العمليـة المعتمـدة لتعليم اللغــة العربيــة، تتبـادر إلـى الأذهـان جملــة من الأسئلة ، التي تستوقفنا وتتطلب الإجابـة منهـا: مـاذا يعلـم معلـم اللغـة؟ و فـي ظـل أيـة نظريـة لسـانية؟ و مـا منهجيـة تعلـيم اللغـة التـي يتوخاهـــا؟ و مـا التحليـل اللسـاني الـذي يسلكه؟ و كيف يختار مادته التعليمية؟ قبل التطـرق إلـى الإجابـة عن الأسئلة السـالفة الذكـر، يجب التعرف على خصائص اللغة العربية، و أهداف تعليم لغة الأم.

أولا : خصائص اللغة العربية و أهداف تعليم لغة الأم:

1- خصائص اللغة العربية: من جملة خصائص اللغة العربية مايلي:

أ- تمايزها الصوتي: حيث اشتملت علـى جميـع الأصـوات التـي تميـزت بهـا أخواتهـا الساميــة وزادت عليهـا بأصوات كثيـر لا وجـود لهـا فـي واحـدة منهـا مثـل: الثــاء، والـذال، والغيـن والصاد. وهي بهذا استوعبت جهـاز النطـق الإنسـاني ووظفتـه أحسـن توظيـف، وحددت لكـل حرف مخرجه، و في ضوء هذه الخاصـية تأكدت وفـرة الأصـوات فـي العربيـة، وارتـبط كـل صـوت، وكـل حـرف بمخـرج، وبـذلك لا تخـتلط الحـروف ذات المخـارج المتقاربـة بعضـها مع بعض.(1) وحسب محمد المبارك فهي تمتاز بتوزعهـا فـي مـدرجها الصـوتي توزيعًـا عـادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات. أضـف إلـى هذا أنّ العرب يراعـون فـي اجتمـاع الحـروف فـي الكلمــة الواحـدة وتوزعهـا وترتيبهـا فيهـا حـدوث الانسـجام الصـوتي والتـآلف الموسيقي. وقد تنبه إلى ذلك السلف من علماء اللغة واستخرجوا بعض هذه القواعد الصـوتية التـي راعاهـا العـرب فـي تـأليف الألفـاظ مـن الحـروف وذلـك كتجنبهم جمـع الـزاي مـع الظـاء والسين والضاد والدال ...الخ.(2)

ومـن الخصــائص الصــوتية للكلمــة العربيــة ثبــات أصــوات الحــروف علــى مـدى العصـور والأجيـال تـوفيرًا للجهد ودلالـة علـى الاتصـال بـين أجيـال الأمـة العربيـة وتعبيـرًا عن الثبـات

---

[1]- المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس (لبنان)، (2010م) ، ص: 46.

[2] - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع،بيروت(لبنان)، (1425هـ، 2005م)، ص:250 .

والخلود فيما لايوجب تقلبُ الأيام وتبدل الحياة تغييرَه.(1) وفي بنية الكلمة لكل نوع من الحروف والأصوات وظيفة في تكوين المعنى وتثبيت أصله وتنويع شكله و ألوانه مع ما يتناسب مع أصوات اللغة وأصوات الطبيعة وتوافق بين الصورة اللفظية والصورة المعنوية المقصودة.(2)

ب- لغة اشتقاق:الاشتقاق هو أخذ كلمة من كلمة، أو توليد بعض الألفاظ من بعض لوجود علاقة بين اللفظة المشتقة، والجذر الذي اشتقت منه، فمن اللفظة الأم (الجذر) يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتفقة معها في الحروف الأصلية، بيد أن الاختلاف يقع في الحركات والسكنات والحروف الزائدة المعبرة عن معان مختلفة... و إذا نظرنا إلى كلمة (كتابة) مثلا فإننا نشتق منها (كتب، يكتب، اكتب،كاتب، مكتبة، مكتب، مكتوب). (3)

لهذه الخاصة في اللغة العربية قيمة تربوية تعليمية عظيمة حسب محمد المبارك فإن معرفة بضع كلمات من المجموعة أو الأسرة الواحدة تمكن المتعلم من معرفة سائر أفرادها معرفة جمالية لما بينها من حروف مشتركة وبذلك يحفظ الجهد ويوفر الوقت. فالروابط الاشتقاقية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها وعمومياتها تعلم المنطق وتربط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها وطبيعتها برباط واحد.(4)

ج- لغة إعراب: الإعراب من خصائص اللغة العربية التي مكنت من استخدام التركيب في الدّلالة على أدق المعاني من خلال التقديم و التأخير في التركيب. وذلك لتلبية مقتضيات حال السامع.(5)

د- لغة صيغ: بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة ... ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد.(6)

---

[1] – المرجع السابق ، ص: 251 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 263 .

[3] – – المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، ص: 47 .

[4] - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 271 .

[5] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان(الأردن)، ط1، (2006م) ، ص: 163.

[6] – تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، (1420هـ – 2000م)، ص: 42.

إنّ طريقة اللغة العربية في هذا التوالد والتنوع تقوم على اتحاد قوالب للمعاني تصب فيها الألفاظ وهياكل تبنى على هيئتها مواد الكلمات فتختلف حينئذ في الوظيفة التي تؤديها وعلى ذلك فإنّ هذه الألفاظ : الناظر والمنظور والمنظر والألفاظ سلم واستسلم وسالم والألفاظ يعلم وعلم وعالمات وعالمون تختلف مفردات كل مجموعة منها في مدلولها مع إتفاقها في أصل المفهوم العام الذي هو النظر والسلم والعلم.(1)

هـ- لغة تصريف: وفي العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل. فكلمة «ميزان» كان حقها أن تكون «موزان» فتغيرت وصارت «ميزان» تجنبًا للثقل.(2)

و- لغة غنية في التعبير: يقصد بذلك تزايد مترادفاتها كما يقصد به أن حرية الرتبة أعطت اللغة غنى في التعبير فمن الممكن تقديم الخبر و المفعول به ...الخ.(3)

وتمتاز اللغة العربية بدقة تعبيرها والقدرة على تمييز الأنواع المتباينة والأفراد المتفاوتة والأحوال المختلفة سواء في ذلك الأمور الحسية والمعنوية ولنضرب الأمثلة لذلك:

فالمشي عام ودرج للصبي الصغير، وحبا للرضيع، وحجل الغلام أن يرفع رجلاً ويمشي على الأخرى، وخطر الشاب باهتزاز ونشاط، ودلف الشيخ مشى رويدا بخطا متقاربة، وهدج مشى مثقلاً،ورسف للمقيد، واختال وتبختر وتخلج واهطع وهرول وتهاوى وتأور أنواع من المشي.(4)

ز- لغة متنوعة في أساليب الجمل: إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة. فهناك الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وهناك الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية، وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية.. وغير ذلك من أنماط الجمل التي تتميز بها العربية بسعتها.(5)

ح- لغة تتميز بظاهرة النقل: تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات و الجمل، فالمعنى الواحد يمكن التعبيرعنه بصيغة، ثم يعبر عنه بصيغة أخرى.(6)

---

[1] - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 276، 277 .

[2] - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ص: 42 .

[3] - المرجع نفسه ، ص: 42.

[4] - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 312 .

[5] - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ، ص: 42.

[6] - المرجع نفسه ، ص: 42.

ط- لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية: إن الزمن النحوي يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة. فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال، و كذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن.(1)

ي- لغة تزاحمها العامية: تشترك لغات العالم في هذه الظاهرة، إلا أنّ العربية نظرا لتاريخها العريق و لسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات، و قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى و العاميات.(2)

2- أهداف تعليم لغة الأم (العربية):

تعليم اللغة العربية ينحصر في تكوين القدرات التالية (3):

أ- التعبير الكلامي السليم: و هذا يعني أن يتقن المواطن لغة بلاده، كما استقرت في تاريخ القوم وألسنتهم، وصارت قاسما مشتركًا يوحد بينهم، و ييسر التواصل و التعاون والعمل الكريم.

ب- القراءة المتقنة: و المراد بها الأداء اللفظي لما كُتب، بأمانة ودقة في الصوت والصيغة، و الإيقاع والنبر والتنغيم، والوصل و الوقف.

ج- الفهم الكامل: ونعني به أن يصبح لدى المتعلم قدرة كافية، لاستيعاب ما يسمع أو يقرأ في حياته اليومية، و في دراسته و مطالعته و ثقافته.

د- الكتابة الصحيحة: و هي مهارة فكرية يدوية جاهزة، لنقل ما في العقل والنفس من معلومات ومشاعر وتصورات وآمال و عواطف و خيال.

هـ- الإنتاج الأدبي: ونقصد به التعبير الفني باللغة، عما يجيش في النفس من تجارب إنسانية، بأساليب موحية فاعلة، من الشعر والقصص و المسرحيات و الخطابة والرسائل للإمتاع و السمو بالذوق والإحساس والخيال.

يعلم معلم اللغة العربية ما يلي :

---

[1]- المرجع السابق، ص: 42.

[2]- المرجع نفسه،ص: 42، 43 .

[3]- المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، فحر الدين قباوة،دار الفكر المعاصر ، بيروت،دار الفكر ،دمشق، ط1، (1420هـ،1999م)، ص:71،70 .

- التعبير الشفوي و التواصل، الإملاء ، التعبير الكتابي و المشاريع.......(1)

و هذا ما يتطابق مع مستويات اللسانيات ،أو قطاعاتها و المتمثلة فيما يلي:

الجوانب الصوتية والصرفية والتركيبية و الدّلالية.(2)

ثانيا: الإجراء اللساني:

1- المستويات اللسانية:

فالمستوى اللغوي على حسب تعبير أحمد حساني،(3) أو القطاع اللغوي على حسب تعبير أحمد محمد قدور، هو جانب من جوانب الكلام الذي يراد تحليله و بيان معناه. لذلك تحدّدت قطاعات الدّرس اللغوي على هذا النحو المتدرج صعدًا: (4)

أ- قطاع الأصوات: و يشمل وصف الأصوات و قواعد تشكيلها، أي ما ينضوي. تحت مصطلحَي (phonologie)و (phonétique)اللذان اهتما بالصوتيات الوظيفيةواقتصرا في ذلك على دراسة الوحدات الصوتية (phonémes) بوصفها عناصرلغوية.(5)

لكن معظم اللسانيين جعلوا (الفونيتيك)علمًا يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية أو تحديد اللغة التي تنتمي إليها.أما مصطلح (الفونولوجيا) فقد استعمله دوسوسير لدراسة آلية النطق (6)

كما ترجم الفونتيك إلى (علم الصوت)، و(منهج الأصوات)، و (علم الأصوات العام) و(علم الأصوات)، و(علم الأصوات اللغوية) و (الصوتيات)، و (الصوتية) على حين جعلت مدرسة براغ الفونولوجيا فرعا لسانيًا يعالج الظواهر الصوتية من ناحية وظيفتها اللغوية. ومنهم من حاول تعريبه فقال:(علم الفونولوجي أو التحليل الفونولوجي). واقترحت للفونولوجيا تسميات عربية نحو (منهج التشكيل الصوتي)، و(علم الأصوات التشكيلي)، و(علم الأصوات التنظيمي) و(علم وظائف الأصوات)، و(علم النطق)(7).

---

[1] – اللغة العربية ، السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص:4 ،5 .

[2]– مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور، ص : 25.

[3]– مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ص: 16.

[4]– مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور، ص :25.

[5]– المرجع نفسه ، مأخوذ عن محاضرات دي سوسير، ص: 40.

[6]- المرجع نفسه ، مأخوذ عن محاضرات دي سوسير، ص: 40.

[7]– ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 41 ، 42 .

ب- قطاع الصرف: أي ما يدخل ضمن مصطلح(Morphologie).(1)

يستطيع الدّرس أن يتبيّن الأقسام الرئيسية التي تنتظم المسائل الصرفية كما توضحت لدى المتأخرين. وهي ثلاثة أقسام يضمّ كلّ منها عددًا من كبيرًا من الجوانب والقواعد الفرعية. أولها مخصص لتصريف الكلمة لغاية معنوية، وفيه الاشتقاق وأنواعه والنّسب والتصغير والزيادة و معانيها، ومسائل التعريف والتنكير والتذكير والتأنيث والجمع والتثنية ونحو ذلك. وثانيها موجه لرصد التعييرات التي تعتري الكلمة لغير غاية معنوية، وفيه الإعلال والإبدال والقلب والنقل و الإدغام ومسائل أخرى كالإمالة والوقف والتقاء الساكنين ونحوها من قواعد الأداء الصوتية الصرفية. أما ثالث هذه الأقسام فهو ما دُعي بمسائل التمرين، وهي تطبيقات على قواعد الصرف جيء بها لتدريب الطلاب على إتقان التصريف والتجويد فيه.(2) نركز هنا على القسم الأول لارتباطه بالطور المراد إجراء التطبيق عليه وخاصة التنكير والتذكير والإفراد والتثنية والجمع.

ج- قطاع التركيب أو النحو : أي ما يتصل بتركيب الجملة (Syntaxe) أو (Grammaire).(3)وتركيزنا هنا واضح على أنواع الجمل (الاسمية والفعلية) و(المثبتة والمنفية) والتحويل، والترابط، والتوسع في المعنى...الخ.

د- قطاع الدلالة: أي ما يتعلق بمعاني الكلمات معجميًا، و ما يلحق به من مجالات علمية تطبيقية كالمصطلح و المعجم مما يضمّه مصطلح (Sémentique).(4)

وهنا ما يكتسبه المتعلم من ثروة لغوية مستمدة من واقعة وبيئته التي يعيش فيها، ومفاهيم مستمدة من الواقع المجسد في شكل صور مرئية.

2- البُعد اللساني في الطريقة المعتمدة في ميدان التربية:

أ- الطريقة البنيوية الكلية السمعية البصرية: نشأت البنيوية الكلية السمعية و البصرية (Méthodologie Structuro-globale Audio –visuelle) بإنجلترا في منتصف الخمسينات ثم تطورت بظهور بحوث تطبيقية متعددة، تعتمد أساسا على الفرضية

[1]– المرجع السابق ، ص: 25.

[2]- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص:140.

[3]– المرجع نفسه ، ص: 25.

[4]– المرجع نفسه ، ص: 25.

السكولسانية القائلة بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة وإنما يدركها بصفة كلية، وكذلك الطفل،منذ نشأته الأولى يتلفظ مقاطع لغوية، ويقلدها ولا يقلد الفونيمات أو الأجزاء الصوتية الأحادية، وبذلك قامت هذه الطريقة على دمج الصورة والصوت والحركة في المواقف التعليمية للغة، إذ يتم تعليم كل الجوانب اللغوية، بشكل تصاعدي منسجم، وبطريقة كلية متضافرة إدراكيا وصوتيا و معجميا وصرفيا ونحويا، على اعتبار أن النسق جزء لا يتجزأ.ومن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها ، منها:

1- إعطاء الأولوية لمهارة التعبير الشفوي.

2- الاعتماد على المواقف الكلامية الحية، خصوصا تلك المواقف التي تلبي حاجات المتعلم المباشرة، بهدف تكوين مهارات لغوية.

3- الاهتمام بالقيم الخلافية التي يؤديها النبر و التنغيم و الإيقاع وتصحيح الأخطاء فيها.

4- الاهتمام بالنصوص الحوارية

5- تنويع التدريبات على التمارين البنيوية، بإدخال بعض مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية، كمفهوم الإبداعية، ومفهوم الإنتاجية ، ومفهوم التحويلات ...[1].

كما تقوم الطريقة على المراحل التالية:

مرحلة العرض:ويتم فيها عرض الحوار وتسميعه عدة مرات، تعرض فيه الصور بعد الاستماع إلى تعابير الحوار المسجل بثوان قصد تحقيق فهم عام للموقف.

ب- مرحلة استيعاب الوحدات المعجمية التراكيب الجديدة ، حيث تميز بخطوط و ألوان.

ج- مرحلة التذكر و إضمار الوحدات المعجمية و التراكيب بإعادة عرض الصور دون صوت ، بحيث يتذكر المتعلم المفردة و التركيب اللغوي المصاحب لها ..

د- مرحلة الاستثمار: وتتجسد في تشخيص المواقف الحوارية ، وطرح أسئلة حول الصور وإنجاز بعض التمارين خارج مواقف الصور المستعملة، أو إنتاج حوار حر[2].

وهي بذلك تقوم في أصوات لغوية و مقاطع إيقاعية على :

---

[1]– مجلة المترجم ،دار الغرب للنشر والتوزيع،جامعة وهران العدد05 ، جويلية – سبتمبر 2002 ، الجوانب اللسانية التربوية و النفسية لتعليمية اللغات، يحي بعيطيش، ص: 77.

[2]– المرجع نفسه ، ص: 78.

*- تدريب الجهاز السمعي للمتعلم على إدراك القيم الخلافية للأصوات ثمّ تدريب جهازه النطقي على إخراجها، بطريقة بنوية كلية أولا، قبل اللجوء إلى الثغرات الملحوظة والعمل على تصحيحها اعتمادا على المنهجية الإيقاعية في التصحيح"(1).

3- التمارين البنيوية:

هي طريقة جديدة تستند إليها المقاربة البنيوية لتدريس التراكيب اللغوية للمبتدئين، قصد إبراز الدور الفاعل الذي يلعبه المتعلّم في تنمية نشاطه اللغوي، وممارسته لهذا النّشاط حتّى يتمكّن من التصرف باللّغة على نحو قيّم، سعيا إلى ترسيخ البنيات اللغوية وخلق العادات السليمة، حيث أنّ التجارب المختلفة، قدّمت للمدرّس مقاييس تخفف عنه العبء وتساعد المتعلّم على اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، أهم هذه المقاييس والتصورات والمفاهيم التي أدخلتها اللسانيات البنيوية على مجال التعليم بخصوص الظاهرة اللغوية حيث كان مفهوم البنية مفتاحا لتطوير المنهجية الكلية التي نالت استجابة في إعداد مناهج تدريس اللّغات، باعتبار اللغة بنية كلية متماسكة، كما تعمل في صالح المتعلّم، حيث أصبح هذا الأخير يتعامل مع بنية كاملة، سهلة الإدراك، ولا يتعامل مع عناصر مشتّتة، متناثرة في قوائم يجبر على حفظها.(2)

وقد ميز الحاج صالح بين مرحلتين أساسيتين لتعليم اللغة هما:

1- مرحلة يكتسب فيها المتعلم تدريجيا الملكة اللغوية الأساسية، أي القدرة على التعبير السليم العفوي. ويتجنب في هذه المرحلة كل أنواع التعبير الفني الذي يستخدم الصور البيانية.

2- مرحلة يكتسب فيها المهارة على التعبير البليغ (الذي يتجاوز السلامة اللغوية ولا بدّ أن يكون المتعلّم قد تمّ – إلى حدّ بعيد – اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية).(3)

---

[1]- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بن عبدالله بشوك، الرباط ، ط2،(1994) ، ص: 55 .

[2]- رسالة ماجستير ، تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة أنموذجا)،نسيمة سعيدي، ص: 73 .

[3]- مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية. الجزائر، العدد4، (1974-1975)، ع4، ص:62.

4- تمارين تطبيقية في البنوية

تتنوع هذه التمارين وتتعدد،معتمدة على نهج ينطلق من التنظيم اللغوي ككل للوصول إلى مختلف العناصر المكونة لهذا التنظيم، بهدف إكساب التلميذ المهارات اللغوية، والبنى الصرفية والنحوية التي تؤهله للتعبير مشافهة وكتابة.(1)

1- تمارين التكرار أو الترداد:يهدف هذا التمرين إلى تعويد المتعلمين على النطق الصحيح، من خلال إسماعهم عددًا من الجمل تحتوي على فوارق بنيانية يرغب المعلم في إيصالها للتلاميذ.(2)

ولنأخذ أمثلة من كتب التلاميذ للسنوات المناطة بالدّراسة في هذه المذكرة:

يلاحظ التلاميذ الصور ويكررون بعد المعلم.(3)

المعلم	التلاميذ
اسمي رضا أبي و أمي أختي منى	اسمي رضا أبي و أمي أختي منى

2- تمرين التحويل:

يهدف تمرين التحويل، إلى تنمية الحس اللغوي عند المتعلمين، بإدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة . مثل:

*- تمرين يتعلق بتحويل الجملة الفعلية إلى جملة اسمية (4):

لنأخذ أمثلة من المقرر، وهذا بعد التفريق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية. مثال:

أحضرت الأم الأكل من المطبخ. ‹‹ جملة فعلية ››

الأم أحضرت الأكل من المطبخ. ‹‹ جملة اسمية ››.

1- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 202.

2- المرجع نفسه، ص: 202.

3-كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 9.

4- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 204.

- ضحكت الأم ‹‹ جملة فعلية ››.

- الأم ضحكت ‹‹ جملة اسمية ››.[1]

*- تمرين يتعلق بتحويل الجملة من الإثبات إلى النفي.[2]

- عندي أقلام ملونة. ‹‹ جملة مثبتــة ››.

- ما عندي أقلام ملونة. ‹‹ جملة منفيــة ››.[3]

3- تمرين التوسـع في المعنـــى:

يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على التفكير بتوسيـع الجملـة ‹‹ الأم›› باقتـــراح كلمات أو مقاطع جديدة، أولا بأول، بما يساعد على توسيع المدارك وتفتيح آفاق الفكرة.[4]

- نظّمت المدرسةُ رحلـةً

- نظمت المدرسةُ رحلـةً إلى حديقة الحيوانات

- نظمت المدرسةُ رحلـةً إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ.

- نظمت المدرسةُ رحلـةً إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ المجتهدين.[5]

4- تمرين الترابط:

يهدف هذا التمـرين إلى تدريب المتعلمين على حســن استخـدام أدوات الـربط جملتيــن فـأكثر لنحصل على جملة مركبة، فعبارة، فموضوع. فمثال ذلك: [6]

العُصْـفُورُ هو...... يُغَـــــرِّدُ.

العُصْـفُورُ هو الذي يُغَـــــرِّدُ.

النَّحْلةُ هِـيَ..... تـَصْنَـعُ العَسَـل.

النَّحْلةُ هِـيَ الّتِي تـَصْنَـعُ العَسَـل.[7]

---

[1]- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 18 .

[2]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 204.

[3]- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 35.

[4]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 205.

[5]- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 67.

[6]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 205.

[7]- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 67.

ثالثـا: الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية:

1- تعريف الطريقـة: أجمعت المعاجم العربية القديمـة، مثل: الصِّحاح والتاج واللّسان على أنّ الطريقـة هـي المـذهب، و السـيرة، و المسـلك، والحـال، وجمعهـا طرائـق.أورد لســان العـرب، يقال:«مازال فـلان على طريقـة واحـدة. أي على حالـة واحــدة. وفــلان حســن الطريقة، والطريقة الحال.ويقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة»(1).

ومنه قوله تعالى: ﴿ [illegible] ﴾ (2)
أي كنا ذوي مذاهبَ و فرقًا مختلفة الأهواء. و في قصة فرعون، جاء في القرآن الكريـم:

﴿ [illegible] ﴾.

(3)

جاء في التفسير: أنّ الطريقة الرجـال الأشـراف، معناه بجماعتكم الأشراف، والعـرب تقـول للرجل الفاضل: هذا طريقة قومه، وطريقـة القوم أمـاثلهم وخيـارُهُم ، وهؤلاء طريقـة قومهم، و إنّما تأويله هذا الذي يُبتغى أن يجعله قومه قدوةً ويسلكوا طريقته.(4)
و أضاف المعجم الوسيط معنى جديدًا للكلمـة انطلاقًا من سورة الجن: « الطريق هـي الممرُّ الواسـعُ الممتـدُّ أوسـع مـن الشـارع، و الطرائـق هـي الفـرق المختلفـة الأهـواء، و الطبقـات بعضـها فـوق بعـض»(5). وهي بمعنـى الطـرق؛ كمـا أورد أســاس البلاغـــة: الطريقـــة هي الطبقة. يقال: وَضع الأشياءَ طريقةً طريقةً (أي بعضها فوق بعض)(6).

1- لسان العرب ، ابن منظور ، ج5، ص: 596 .
2- سورة الجن ، الآية: 11.
3- سورة طه، الآية: 62.
4- لسان العرب ، ابن منظور ، ج5، ص: 596 .
5- مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط5، (1425هـ، 2004)، ص: 556.
6 – أساس البلاغة،جار الله الزمخشري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية ، بيروت(لبنان)،ط1، ،(1419هـ ، 1998م)
ج1،ص: 602 .

*- المفهوم التربوي للطريقة : شاع استعمال (الطريقة) بأنها كيفية تنظيم واستعمال وسائل التعلُّم و التعليم، لتحقيق الأهداف التربوية و التعلمية المطلوبة. وقد حدَّد خبراء التربية الحديثة الطريقة بأنها البناء المحكم لنسق أعمال التعليم(1).

و قيل عنها بأنها الأسلوب المتسلسل المنظم الذي يمارسه المدرس لأداء عملية التعليم. ولتحقيق الغرض المطلوب منها في إيصال المادة أو المعلومات إلى المتعلم، ويمكن أن نعني أيضا الكيفيات التي تحقق التأثير في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم والنماء(2).

لذا فإن طريقة التدريس هي الأداء أو الوسيلة الناقلة للعلم و المعرفة و المهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي و منسجمة مع عمر المتعلم وذكائه و قابلياته و ميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا أكثر فائدة(3).

كما تعرف الطريقة بأنها: الخطوات التي يتبعها المعلِّم لإيصال أكبر قدر ممكن من المادة الدّراسية. فهي وسيلة لوضع الخطط و تنفيذها، بحيث يكون الصفُّ جزءًا من الحياة يجري في سياقها المتعلِّم وينمو بتوجيه المعلم و إرشاده. وقد قيل:إن الطريقة تعني ظروف الخارجية للتعلم، باستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف (4).

2- النهج العلمي والطرق الفنية في التعليم:

المنهج هو وسيلة للبحث عن الحقيقة بحسب الترتيب المنطقي.(5)

يقول ديكارت " لا يكفي أن يكون لك ذهن صائب، و إنما المهم أن تحسن استعماله وتطبيقه". (6)

إن الفيلسوف الفرنسي ، يجعل للعقل أهمية بالغة، من حيث الحدَّة و العمق، ولكنه يجعل طريقة التفكير أصل كل تفاوت عقلي بين الناس؛ لأن الحقيقة لا يمكن بلوغها إلا بالطّرُق

---

[1]- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي، يوسف مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس(لبنان)،(2008م)، ص:140.

[2]- اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي،دار الشروق للنشر و التوزيع الأردن- ط1، (2005م) ،ص: 88.

[3]- المرجع نفسه ، ص : 88 .

[4]- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي ، يوسف مارون ، ص: 142.

[5]- ديكارت والعقلانية، جنفياف روديس لويس، ترجمة عبدو الحلو، دار منشورات عويدات، بيروت ،ط2،(1977)، ص: 120.

[6] – ينظر المرجع نفسه، ص: 116 .

المؤدية إليها. وهناك صلة بين النهج والطريقة : فالنهج يبحث عن الحقائق ويَهدي العقول السبيل، كيلا يضيع توقدها في التلمس و الفوضى؛ أما الطريقة ، فهي وسيلة توصل تلك الحقائق إلى العقول.

و إذا كان النهج العلمي ، هو الطريق الصَّحيح الذي نسلكه لطلب الحقيقة ، فإنَّ المعلم هو المسؤول الأول الذي يبحث عن أفضل الطرق و الخطط الفنية في التدريس، لإيصال هذه الحقيقة إلى عقول الفتيان الصِّغار. أما الطرق الفنية في التعليم ، فهي كثيرة و متنوعة، مادام الاعتقاد سائدًا، بأن ليس ثمَّة طريقة ناشطة واحدة في التعلُّم(1).

3- طرق التعليم المدرسي:

أثبت الخبراء في العصر الحديث، أن الطرق المؤدية إلى البحوث العلمية عمادها: الاستقراء و الاستنتاج، وكذلك طرق التعليم المدرسي، مهما تعددت الآراء، و تشعبت نظريات الفلاسفة فيها.

غير أن هناك طرقًا متعددة قديمة وأخرى حديثة أهمها: الطريقة الإلقائية، الطريقة الحسية ، وطريقة النشاط، والطريقة الوظيفية ، الطريقة الاستقرائية ، و الطريقة الاستنتاجية، الطريقة التوليفية، الطريقة الحوارية ...الخ (2). ويمكن أن نوجز هذه الطرق فيما يلي:

*- الطريقة الحسية: تقوم هذه الطريقة على أساس من المحسوسات، وتتخذ من الواقع الذي يعيش فيه الطالب وسيلة للوصول إلى عقله لإيصال المعلومات إليه بيسر وسهولة. تصلح هذه الطريقة في الواقع لتلاميذ الصفوف الأولى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لأنها أقرب ما تكون إلى سيكولوجية هؤلاء التلاميذ.(3)

*- طريقة النشاط: وهي طريقة يظهر فيها نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء ، فهي تقوم على إثارة مشكلة ما حول درس من الدروس، وتدور حولها مناقشات حوارية مع المتعلمين، وإن خطوات هذه الطريقة تمر عبر الإحساس بالمشكلة، و تحديد

---

[1]- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي ، ص: 82 .

[2]- ينظر ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي ، ص: 90، 91، 92، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص : 119 إلى 124 .

[3]- اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي ، ص :90.

المشكلـــة، و البحث عن أدلة وبيانات حول المشكلة، واقتراض الحلول لحلها، واختبار هذه الفروض، والوصول إلى الحل المختار.(1)

*- الطريقة الإلقائية أو التقليدية: وهي طريقة قديمة، فيها يلقي المعلم الدّرس إلقاءً يعتمد فيه علـى نفسه، دون اهتمام بالطالب، بمعنى أن النّشاط فيها قاصر على المعلم وحده، و ماعلى المتعلم إلا الاتصال الكامل والالتزام بما يقال له.وفيها ينعدم التفاعل بين المرسل و المستقبل(المتلقي).(2)

*-الطريقة الوظيفية:وضع أساسها كلباترك والذي بناها على أساس فلسفة (جون ديوي)، وهي فلسفة الخبرة التي تعطي اهتمامًا لميول المتعلم وحاجاته، فهي تجعل أساس التعلم مشروعًا يختاره الطلبة بحسب ميولهم و احتياجاتهم.

*- الطريقة التوليفية:قامت على محاولة الجمع بين الطريقتين الاستقرائية القياسية، ومزجهما بطريقة واحدة. فقد تبدأ بعض الدروس بأمثلة واستقراء حالات معينة ، ثم استنتاج الفكرة الأساسية منها، ثم تخلط الفكرة الجديدة بشواهد وأمثلة أخرى بحسب الطريقة القياسية.(3)

*- الطريقة الحوارية أو الجدلية:يقوم الحوار على إدارة المعلم لحوار مناسب ومشاركة الطلاب في الحوار والجدل والنقاش ، ونزول المعلم إلى مستوى طلابه خلال هذه المحاورة، ثم الارتفاع بهم إلى مستوى أفضل... وهكذا يستخلص المعلم النتائج والأفكار من خلال الأسلوب الحواري الجدلي المتبع.

والذي يهمنا هنا الطريقة الاستقرائية و الطريقة الاستنتاجية ، لارتباطهما بالبعد اللساني الذي نحن بصدد معالجته، و سبق لنا أن تناولناهما في المنهج اللساني . لذا سنحاول التطرق إليهما بشيء من الإسهاب والشرح ليدرك معلم اللغة هذا الترابط بين اللسانيات وعلوم التربية، وخاصة في تعليم اللغة العربية.

---

[1]- المرجع السابق ، ص: 90.

[2]- المرجع نفسه ، ص:91. وينظر كتاب تحليل العملية التعليمية، ص: 93.وينظر إلى طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، ص:87.

[3]- المرجع نفسه ، ص: 91.

4-الطريقة الاستقرائية:

*- الطريقة الاستقرائية في التعلم : هي العملية الثانية التي تأتي بعد الملاحظة والمشاهدة، ويليها الاستنتاج أو صياغة القاعدة. وتجدر الإشارة إلى أن الطريقة الاستقرائية كانت أساسًا واضحًا ساعد العلماء في التوصل إلى المعرفة اليقينية. واتخذها الباحثون سبيلا للكشف عن الحقائق في أعمالهم الأدبية، وتعليل الظواهر والربط بينها، حيث شاعت في معظم قضاياهم المتحررة من انفعالية الوجدان(1).

يعتمد مبدأ الاستقراء في المنهج المدرسي، على الانتقال بالمتعلم من الخاص إلى العام، و من الجزئي إلى الكلي، ومن المحسوس إلى المجرد، و من الأمثلة إلى القاعدة. هذا شأن العلوم، فجميع المعارف والعلوم بدأت بالاستقراء، حتى إن الحقائق التي توصل إليها علم الحساب، والمبادئ التي استنتجوها نشأت عن الاختبارات والتجارب المستمر(2).

فالمعلم في المرحلة الابتدائية، يستخدم الاستقراء، كلما دعا تلاميذه إلى الملاحظة أو قراءة نص، وكلما أجرى أمامهم تجربة، فيجدون أنفسهم أمام حالات خاصة، لا يجيدون فهمها أو استيعابها، إلاّ بالاستقراء، أي بالملاحظة المدركة، لاستخلاص حقيقة عامة، أو مبدأ عام، يمكن أن يتضمَّن جميع الحالات المشابهة له.

إن الأسلوب الاستقرائي، هو الأسلوب الأكثر ملاءمة لعقلية المتعلمين، وخاصة في المرحلة الابتدائية، لأن المتعلم الناشئ يعيش في عالم محسوس مركب من جزئيات، يمكنه أن يتعرفها عن طريق حواسه؛والتوصل إلى التجريد يحتاج إلى الطريقة التدريجية من السهل إلى الصعب فالأصعب. وعلى المربي أن ينقل تلاميذه في المرحلة الابتدائية من المحسوس إلى نصف المحسوس، فإلى المجرد. وبذلك يراعي تطورهم العقلي، ويسير بهم خطوة خطوة، حتى يصلوا في نهاية المطاف إلى التجريد و التعميم، حين يغدو عقل التلميذ قادرا على استيعاب الفكر المجردة(3).

1- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، يوسف مارون، ص: 83 ، 84 .

2- المرجع نفسه ، ص : 85 .

3- المرجع نفسه، ص: 87 .

أ- خصائص الاستقراء:

*- إنه استدلال صاعد يبدأ بالجزئيات و ينتهي بالكليات.

*- إنه يعتمد على مابين الأشياء من روابط.

*- إنه يؤدي إلى حقائق جديدة لم تكن معروفة من المتعلم سابقا. (1)

ب- خطوات الطريقة الاستقرائية: يتفق المربون أنّ الطريقة الاستقرائية تمر بخطوات خمس . هي:

أ- التمهيد: ونعني الشرح والإيضاح الذي يقوم به المعلم لتحضير أذهان التلاميذ للدرس الجديد وتشويقهم لتتبع خطواته، ونقلهم إلى الأجواء المناسبة لتفهمه.

وقد يلجأ المدرس إلى تقنيات كثيرة في هذه الخطوة مثل التذكير بالدرس السابق أو استثارة معلومات التلاميذ العامة حول جوانب من الموضوع ، أو إلى طرح مجموعة من الأسئلة، هذا وقد يستغل التمهيد لتقديم أهداف درسه وكذا مواضيعه و إشكالياته فيكون مقابل هذه الخطوة هذا التقديم بمثابة تصميم للدرس. وقد وضع جون ديوي j.Dewey ما أسماه في برنامجه التربوي – التعليمي، بمواجهة المشكلة أو الصعوبة (طريقة المشروعات)(2).

ب- العرض: وهي عرض الأمثلة الجزئية على أن تكون هذه الأمثلة متصلة بالدرس وتتضمن جزءا تستند إليه القاعدة، أو يتصل بالقاعدة أو التصميم. ويفضل أن تؤخذ الأمثلة من الطلبة، و أن يشارك الجميع في طرحها و يتولى المدرس التعليق عليها واختيار أوضحها، و كتابتها على السبورة على أن يراعى في عرضها التسلسل المنطقي الذي يسهل استنتاج القاعدة أو التعميم ، وأن ترتب الأمثلة بحسب الخصائص التي تجمع بينها وتقتضيها صياغة القاعدة.(3)

فعلى سبيل المثال عندما يكون الموضوع (الفاعل) يجب أن تقدم الجملة التي فيها الفاعل اسم على الجملة التي يكون فيها الفاعل ضميرا، ويجب أن يتقدم الفاعل الذي علامة رفعه الضم على الفاعل الذي علامة رفعه الواو أو الألف ، وأن يتوقف عليها

[1]– الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 119 ، 120 .

[2]– تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج ، ص: 94 .

[3]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 120

نجـاح الخطوتيــن اللاحقتيــن. ومـن الجـدير ذكــره و جـوب أن تغطـي الأمثلـة جميـع جزئيـات القاعدة أو التصميم (1).

ج- الربط: وهنا يقوم المدرس بطرح أسئلة حول نقاط التشابه والاختلاف بين الأمثلة مؤكدا تحديد الأمثلــة ذات العناصــر المتشابهة، وماهيـة التشـابه بينهـا علـى أن يحــاول أن يكتشــف الطلبـة بأنفسـهم ذلـك التشـابه أو الاخـتلاف ليؤسسـوا علـى ذلـك مـا تتطلبـه الخطـوة اللاحقـة من استنتاج القاعدة أو القانون أو التصميم(2) .

فالربط يظهـر بـين العناصـر التي لهـا صـلة ببعضـهــا البعض، مـن أجـل إكسـاب المتعلمين القدرة على إدراك العلاقات، والمقارنة، والموازنة ،والربط بينها.

د- الاسـتنباط(اسـتنتاج القاعـدة): فـي ضـوء الـربط بـين الأمثلـة المعروضـة وتحـديد عناصـر الالتقاء بينها، يطلب المدرس من الطلبة استنتاج القاعدة ، فيشترك فيها جميع الطلبـة فيسمع منهــم شفهيــا ويعلِّــق ويقوِّم الإجابـــات حتى يتأكــد من أن الجميــع تمكن من التوصل إلـى الاستنتاج الصحيح(3) . فالاستنباط ينشط الذهن ويساعد على تكثيف المعلومات وتلخيصها.(4)

- فالقاعـــدة هنـا هي الحكـم الكلي الذي يصــل إليــه الطلبــة، ويجب أن يصــدق علــى جميــع العناصر المتشابهة.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يُقدم المدرس بعض الأمثلـة لكـي يطبق التلاميـذ عليهـا تلـك القاعــدة، حتـى تفهـم أكثــر وترســخ فـي فكــرهم وذاكــرتهــم(5). ويمكــن أن يكون التطبيــق ، شفويًا كمـا يمكـــن أن يكــون خطيًــا فالشفـوي يتــم أثنــاء الدّرس نفســه وفي الوقت المتبقي من الحصة، وهذا الوقت مخصص أصلاً لهذه الخطـوة، فهو فـي إطـار خطـة المعلــم وتحضيــره، كمـا يمكـــن أن يتــم التطبيــق الشفــوي مــرة أخـــرى من خـــلال التسميــع فـي الدّرس المقبل، للتأكد من ترسيـخ المعلومــات في أذهان التلاميذ، والتثبت

---

[1]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص:120.

[2]- المرجع نفسه ، ص: 120 ، 121 .

[3]- المرجع نفسه ، ص: 121 .

[4]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي ، ص: 36.

[5]- تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج ، ص:95 .

من استيعابهم التام على صعيد التحصيل. أما التطبيق الخطي فهو عبارة عن الفروض والتمارين التي منها مايتم في الصف ومنها ما يتم في المنزل.(1)

وهذه هي الطريقة التي اعتمدها هاربارت Herbart (2).

تعد الطريقة الاستقرائية من أكثر طرائق التدريس استعمالا، خاصة في تدريس قواعد اللغة، و الإملاء، والبلاغة. حتى أن البعض من مدرسي اللغة العربية يرى أنها الطريقة المثلى في تدريس القواعد ثم تليها الاستنتاجية .(3)

5- الطريقة الاستنتاجية: وتسمى القياسية.

أ- خصائص الطريقة القياسية:

*- إنها لا تستغرق وقتا طويلا قياسا بالاستقرائية.

*- مريحة للمدرس إذ لا تتطلب منه جهدا كما هو مطلوب في الاستقرائية

*- القواعد و الحقائق التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنها تم التوصل إليها بالتجريب والبحث الدقيق.

*- تلاؤم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها. مثل: الأساليب النحوية كالنفي والتوكيد وغيرها.

*- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الأجزاء.

*- تنماز بكونها ذات طابع تطبيقي يتعلم الطالب كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة.(4)

ب- الطريقة الاستنتاجية في التعليم:

يقال: استنتج المبدأ، أو القاعدة من الأمثلة، أو من النص، إذا استنبطها؛ و في الفرنسية يقابلها La déduction . وهو، عكس الاستقراء، عملية تقوم على الانتقال

---

[1]- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي ، ص: 36، 37.

[2]- ينظر تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج ، ص : 93 .

[3]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 121، 122 .

[4]- المرجع نفسه، ص: 124 .

مـن القـانون العـام إلـى الظـاهرة الفرديــة، أو مـن المبـدأ الشامــل إلـى الحالــة الخاصــة، أي أن نستخـرج بواسطة الاستنتاج، من مبدأ عـام، قضـايا خاصـة. فمن القاعدة التـي نتوصل إليها عن طريق الاستقراء نضع الاستنتاج[1].

فالتعليم بموجب طريقــة القيــاس أو الاستنتــاج، يسيــر من تقديم القاعدة أو التعميم إلى الأمثلة.

فتقدم القاعدة أو المفهـوم كمسلمــة أو حقيقـــة جديـدة مصوغـة بدقـة ووضـــوح. ثم تقــدم الأمثلـة لتطبـق عليها القاعـدة و كأنما يراد بها إثبات صحــة القاعــدة أو استخـدام القاعــدة لقيـاس صحتهـا. أي صحة الأمثلـة الجزئيــة.

فالطريقـة القياسيـة تختلف عن الاستقرائية فـي ترتيب الخطـوات. ففـي حين أن الاستقرائيـة تبدأ بالأمثلة و تنتهي بالقاعدة ثم التطبيق. تبدأ القياسية بالقاعدة ثم الأمثلة فالتطبيق[2].

ب- خطـوات الطريقـة الاسـتنتاجية(القياسـية) فـي التعلـيم: تختلـف الطريقـــة الاسـتنتاجية عن الاستقرائيـة حيث تعتمد الطريقة الاستنتاجية على الخطوات الآتية:

أ- التمهيـد: « ويكون التمهيد مخططـا له بقصد إثارة انتبـاه الطلبـة وتحفيـزهـم نحـو الـدرس الجديد. وقـد يكــون التمهيــد بأشكال متعددة، فقد يكــون بصـورة أسئلة، أو طـرح مشكلـــة أو توجيه سـؤال إلى أحد الطـلاب، والانطـلاق من عدم معرفتــه أو قصــور إجابتــه للدخـول في الموضوع». [3]

ب- عــرض القاعــدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعـدة بخط واضح جميل علـى اللوحـة فـي مستـوى نظـر الطلبــة. أو أن يكـون المدرس قد كتبها مسبقا علـى شريحـــة شفافـة بالألــوان فيعرضـهـا بوساطــة جهــاز العــرض العلوي (الأوفرهيد).
- أن تكون دقيقة الصياغة من حيث اللغة.
- أن تكون متكاملة لا نقص فيها.

---

[1]- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، يوسف مارون، ص: 84 .

[2] - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 122 .

[3] – المرجع نفسه ، ص : 123 .

- أن تشكل نوعا من الإثارة و اهتمام الطلاب للبحث فيها و التأكد من تطابقها مع أمثلة تعرض.

- قراءة القاعدة من المدرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة:

«وهنا يثير المدرس الطلبة نحو تحليل القاعدة. و يقدم مثالا تنطبق القاعدة عليه و يطالب الطلبة بتقديم أمثلة مشابهة على أن تكون هذه الأمثلة واضحة.و يقوم بكتابة أمثلة الطلبة على السبورة مرتبة ترتيبا يسهل على الطلبة إعادة تشكيل القاعدة من خلال الأمثلة. وعلى أن تكون الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة».(1)

د- التطبيق: و هو نوعان:

*- شفهي: و فيه يقدم الطلبة أمثلة تطبيقا للقاعدة على أن يشترك أكبر عدد ممكن منهم في تقديم الأمثلة.

*- تحريري: «ويبدأ بالكتابة على السبورة بإعطاء تمرينات خارج تمرينات الكتاب على أن تغطي أهداف الدّرس ثم ينتقل بعد ذلك إلى حل التمرينات الموجودة في الكتاب في دفاتر الطلبة المخصصة لذلك».(2)

وهنا يمكن أن نصل إلى أن التلاميذ بحاجة إلى الاستقراء و الاستنتاج معا، فبالاستقراء نصل إلى القاعدة، وبالقياس نمرن التلاميذ عليها بواسطة التمرينات و التطبيقات الشفاهية والخطية، وبهذا نصل إلى الجمع بين الطريقتين اللتين يعتمد عليهما المعلمون. فالاستنتاج يبدأ حيث ينتهي الاستقراء.

---

[1]- المرجع السابق ، ص: 123.

[2]- المرجع نفسه ،ص: 123.

رابعا- الإجراء الوظيفي:

1- تعريف الاتصال: يعرفه فلويد بروكر (Floyde Brooker) بأنه:

« هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر».(1)

لذلك فالاتصال يتم بين طرفين ناقل للمعاني و الأفكار والمهارات والحكم، وهو المرسل والمستقبل لذلك وهو المرسل إليه.

ويعرف الاتصال إجرائيا بأنه «العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما و تؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه و يؤثر فيها ، مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام ».(2)

و خاصة التواصل في ميدان التعليم، الذي يتم بين المعلم و المتعلم في تلقي وفهم المادة التعليمية.

لذلك يرتكز التواصل اللساني على ثلاث عناصر أساسية:

أ- المتكلم أو المرسل.

ب- المستمع أو المستقبل.

ج- نظام متجانس من العلامات الدالة، يمتلكها المتكلم المستمع على حد سواء. (3)

تتميز المدرسة الوظيفية عن غيرها من المدارس اللسانية باعتقادها أن البنى الصياتية والقواعدية ، و الدلالية محكومة بالوظائف التي تؤديها في المجتمعات التي تعمل فيها.(4)

و تتلخص وجهة النظر الوظيفية في صعوبة الفصل بين البنية اللغوية، و السياق الذي تعمل فيه، والوظيفة التي تؤديها تلك البنية في السياق.

لكن قبل أن نتطرق إلى الإجراء الوظيفي لا بد أن نوضح وظائف اللغة.

---

[1]- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني ، ص : 76 .

[2] . - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشيدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مأخوذ عن حسن حمدي الطويجي،ص: 19

[3]- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص : 76 .

[4]- مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت(لبنان)، ط1، (2004)، ص: 70 .

2- وظائف اللغة(نموذج بوهلر-نموذج جاكبسون):

لا بد أن نركز على نظرة بوهلر و جاكبسون في تحديد وظائف اللغة، و التي كانت كالآتي:

أ- نموذج بوهلر:

يرى بوهلر أن للغة البشرية ثلاث وظائف فقط؛ وهي: الوظيفة الانفعالية والوظيفة الندائية والوظيفة المرجعية.تتعلق هذه الوظائف جميعها بثلاثية أخرى تتمثل في:

- المتكلم (المرسل)
- المخاطَب (المستقبل)
- الغائب (الشخص أو الشيء الذي نتحدث عنه)

هذه الوظائف الأساسية التي تؤديها اللغة البشرية في نظر بوهلر، غير أنه يقر هو نفسه بإمكان استنتاج وظائف أخرى إضافية من هذه الثلاثية التي أومأنا إليها [1].

ب- نموذج جاكبسون:

يصنفها انطلاقا من الدائرة التخاطبية (المرسل ، المرسل إليه، الرسالة، السياق، السنن، القناة أو الصلة)، حيث يربط كل عنصر من عناصرها بوظيفة معينة تخصه و هي عنده ست وظائف[2]:

- الوظيفة التبليغية:

التي تشمل الدورة التخاطبية بجميع عناصرها و هي وظيفة الإخبار و التواصل والإفادة وهي في الحقيقة أساس الوظائف الأخرى إذ إنّ الوظائف الأخرى يمكن أن تعتبر فرعا عنها.

- الوظيفة التوصيلية:

تعكس الظروف التي يتم فيها الخطاب فهناك من المؤشرات اللغوية ما يمكن استعماله للتوصيل فقط وللإثبات والتحقق من أنه يتم فعلا وكذلك لإلفات انتباه السامع للتأكد من أن

[1]- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص : 72 ، 73 .

[2]- مبادئ في اللسانيات ، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، ص: 30 ، 31 .

الخطاب يصل إليه في أحسن الظروف وأنه أي المخاطب على صلة بما يقال له وإن القناة توصل الخطاب في أحسن الأحوال. و نمثل لهذه المؤشرات بأدوات التنبيه و افتتاح الكلام واختتامه وبعض العبارات التي يستعملها كل من المتكلم والسامع لربط الصلة والاتصال.

- الوظيفة الخطابية:

نراها تتحقق عندما يوجه الخطاب نحو المخاطب (المتلقي= المرسَل إليه) لتثير وجدانه وردود أفعال معينة حركية أو ذهنية أو لغوية مثلما هو الحال في مقام المهرجانات السياسية ومقام الوعظ و الإرشاد في المساجد...

- الوظيفة التعبيرية:

يبرز من خلالها المخاطِب (المرسل المتكلم) حيث يبوح عن مشاعره ويعبر عن أفكاره ويستعمل اللغة للتعبير عن أحاسيسه وأغراضه ويبين عنها. وعند تبادل الأدوار يصبح المخاطَب مخاطِبا ويعبر هو الآخر عن شعوره وما يدور في خلده من أفكار.

- الوظيفة التحقيقية:

تظهر هذه الوظيفة في مدى وعي المتكلم بالوضع الذي يستعمله للتخاطب اليومي فهنا الخطاب ليس موجها للإخبار بقدر ما هو موجه نحو التأكد من أن الكلمات والعبارات مفهومة لدى السامع وأنها صحيحة و أنه فهم مقصوده، فنجده يلجأ في بعض الأحيان إلى الشرح أو الترجمة... وتتجسد هذه الوظيفة في أكمل صورها في العمل الذي يقوم به اللغوي (العالم) عندما يحلل اللغات الطبيعية ويصف أوضاعها. آنذاك ومن خلال هذه الوظيفة تنتقلا من مستوى الخطاب العادي بين الأشخاص إلى مستوى الخطاب المتخصص العلمي الذي يتقنه العلماء و المتخصصون.

- الوظيفة الشعرية (الجمالية):

يسميها جاكبسون الوظيفة الشعرية لأن الشعر بموسيقاه وصوره يمثل أو يصور أحسن تصوير الجانب الجمالي الموجود في اللغة و المتجسد في المظهر الفني البلاغي الذي يستغله الشعراء أيما استغلال. والاهتمام هنا منصب على الخطاب نفسه.

والذي يهمنا هنا الوظيفة التواصلية من حيث هي نزعة اجتماعية، وذلك لأن الإنسان يميل بطبعه إلى التواصل مع الآخرين لاضطراره إلى الحياة معهم في مجتمع له خصوصيات ثقافية وحضارية متجانسة.

يحدث التواصل أو التخاطب بين شخصين على الأقل: المتكلِّم والمُخاطَب، يدفعُهما دافعٌ لإصدار الكلام واستقباله، ويستعملان لغة مشتركة تتيح لهما إنشاء الكلام وفهمه.[1]

وينشأ الكلام على مستوى العقل /الدماغ، وتتولى أعضاء النّطق، بتوجيه من الجهاز العصبي – الحركي، تجسيد التخطيطات العقلية في زُمرمن الأصوات (= كلمات وعبارات)، وتنتقل هذه الأصوات عن طريق القناة الفمية-السمعية، فترتد بأثر مرتجع إلى أذن المتكلم نفسه من جهة، وتطرق، من جهة أخرى، أذن المخاطَب الذي يفسرها على مستوى العقل/الدماغ بطريقة يستعيد بها المعنى الذي قصده المتكلِّم.

والواضح أن أحداث التخاطب تتوالى على ثلاثة مستويات: مستوى عصبي- لغوي (إنشاء الكلام وفهمه)، مستوى فيزيولوجي (النطق والسمع)، ومستوى فيزيائي -صوتي (انتقال الكلام).[2]

3- التواصل التربوي:

« يتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، و الرسالة (المادة الدراسية) والمتلقي(التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، و الوسائل الديداكتيكية (المقرر و المنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، و المدخلات (الكفايات و الأهداف)، والسياق(المكان والزمان و المجزوءات)، والمخرجات(تقويم المدخلات)، و التغذية الراجعة (تصحيح التواصل وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم).

تستند العملية الديداكتيكية الناجحة داخل الفصل الدراسي إلى تفعيل الحوار وتنشيط الدرس من خلال صياغة أسئلة ووضعيات متدرجة من البساطة نحو الصعوبة من أجل التحقق من الكفايات المسطرة والأهداف المرسومة من قبل المدرس و المنهاج المدرسي».[3]

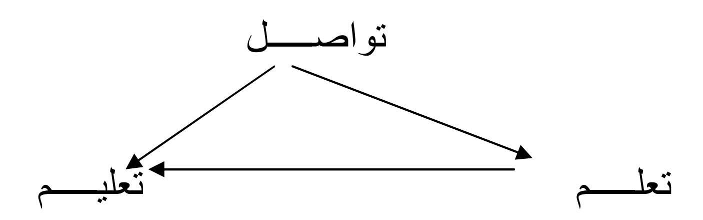
---

[1] – علم النفس ومسائل اللغة، كمال بكداش، ص:68 .

[2] – المرجع نفسه، ص:68 ، 69 .

[3] – التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي،جميل حمداوي، مستخرج من الإنترنيت.http://www.doroob.com

وللتواصل أهمية كبرى هو أنه يكسـر الحواجز مهمـا تكن، ويقـرب العقـول مهمـا تنـائ بعضهـا عن بعـض، ويظهـر ذلك خاصـة فـي التعليـم والتعلـم. كما هـو موضـح في الشكـل التالـي:(1)



«والمقصود بأن التواصل يجمعها أنّ عمليتي التعليم والتعلم إنما يتحقـق وجودهمــا، فـي حـال التواصل فقط. فإذا حدث التعليم، ولم يكن ثمة استجابة – ولاستجابـة صـورة تواصليـة – لـم يحـدث التعلّـم. ويترتـب علـى هـذا الفهـم، أن يكـون المعلـم أكـثر مـن مرسـل، و أن يكـــون المتعلـم أكثر مـن مستقبـل. فكل منهمـا مرسـل ومستقبـل . فالمعلـم يرسـل المــادة التعليميـة بمقـدر معرفتــه بالمتعلميـن؛ أي بمقـدار مـا استقبلــه من معلومـات عـن مستوياتهـم العقليــة وقدراتهم في الاستيعاب، ومهاراتهم في سرعة الاستجابـة والقـدرة علـى التركيـز. وبمقدار ما عرفــه من مناسبـة عـرض المـادة ، وطريقـة التدريـس، للمــادة التعليميـة وللمتعلميــن وللموقف التعليمي» (2).

و الطلاب يتقبلون المادة التعليمية، و أسلوب المعلم، بمـا يظهـر منهم مـن تفاعـل مـع هـذه المـادة، وذلك الأسلوب. والتفاعل صـورة من صـور التواصـل، صـورة تسمح بـأمور كثيـرة للمتعلم؛ تسمـح لـه بـأن يكـون أهــلا للتعامـل الإيجابي مع هذه المــادة؛ فيفهمهــا ويستوعبهــا ويترجـم إلـى سلـوك كل معلومة تتقبـل ذلـك. وتسمــح لـه بعد ذلك كلــه، أن يكـون مهيــأ ليبنـي على هذه المادة معلومـة أخرى، فلا تكون معلومـة تراكميــة يتجمع بعضـها فوق بعض، بـل تتحول إلى معلومات بنائيـة، يرفـد بعضهــا بعضًــا؛ حتـى تكون بنـاء متكامــلا. وإذا كـان شـأن المتعلم مع مادة التعلم على هذا النحو، أصبح مؤهلا للإبداع و الابتكار أكثر من غيره.(3)

[1]- اللساانيات (المجال ، والوظيفة، و المنهج) ، سمير شريف استيتيية، ص : 678

[2]- المرجع نفسه ، ص : 678 .

[3]- المرجع نفسه، ص : 278 ، 279 .

4- الوظيفة التواصلية

عملية الاتصال هي تفاعل بين فرد و آخر، أو بين فرد و مجموعة، أو بين مجموعة من الأفراد و مجموعة أخرى. وذلك بهدف المشاركة في خبرة يترتب عليها تعديل في سلوك الأفراد. و للاتصال اللغوي مهارات... لا يمكن أن تتم إلا بين طرفين:

الطرف الأول: المرسل

الطرف الثاني: المستقبل.

والربط بين هذين الطرفين هو موضوع الاتصال، أو الرسالة. (1)

فما هي مهارات الإرسال اللغوي؟ . و ما هي مهارات الاستقبال اللغوي؟. أما مهارات الاتصال فيتم تحديدها في ضوء معرفتنا أن المرسل أما أن يكون متكلما. و أما أن يكون كاتبا. و بغير ذلك لا يمكن إلا أن يكون مؤشرا والإشارة لا تقع ضمن مفهوم الاتصال اللغوي . وتأسيسا على هذا فإن مهارات الإرسال هي:

- مهارة الكلام - مهارة الكتابة.

أما مهارات الاستقبال. فتحدد في ضوء معرفتنا أن المستقبل أما أن يكون سامعا و أما أن يكون قارئا. فهناك إذًا مهارتان للاستقبال هما :

- مهارة الاستماع - مهارة القراءة (2) .

وبناءً على ذلك يتوجب على المتعلم أن يتمكن من مهارات الاتصال الأربع كي يحقق وظيفة الاتصال اللغوي الأساسية. ولا يتم ذلك إلا وفق الطرق التي أشارنا إليها سابقا. (3)

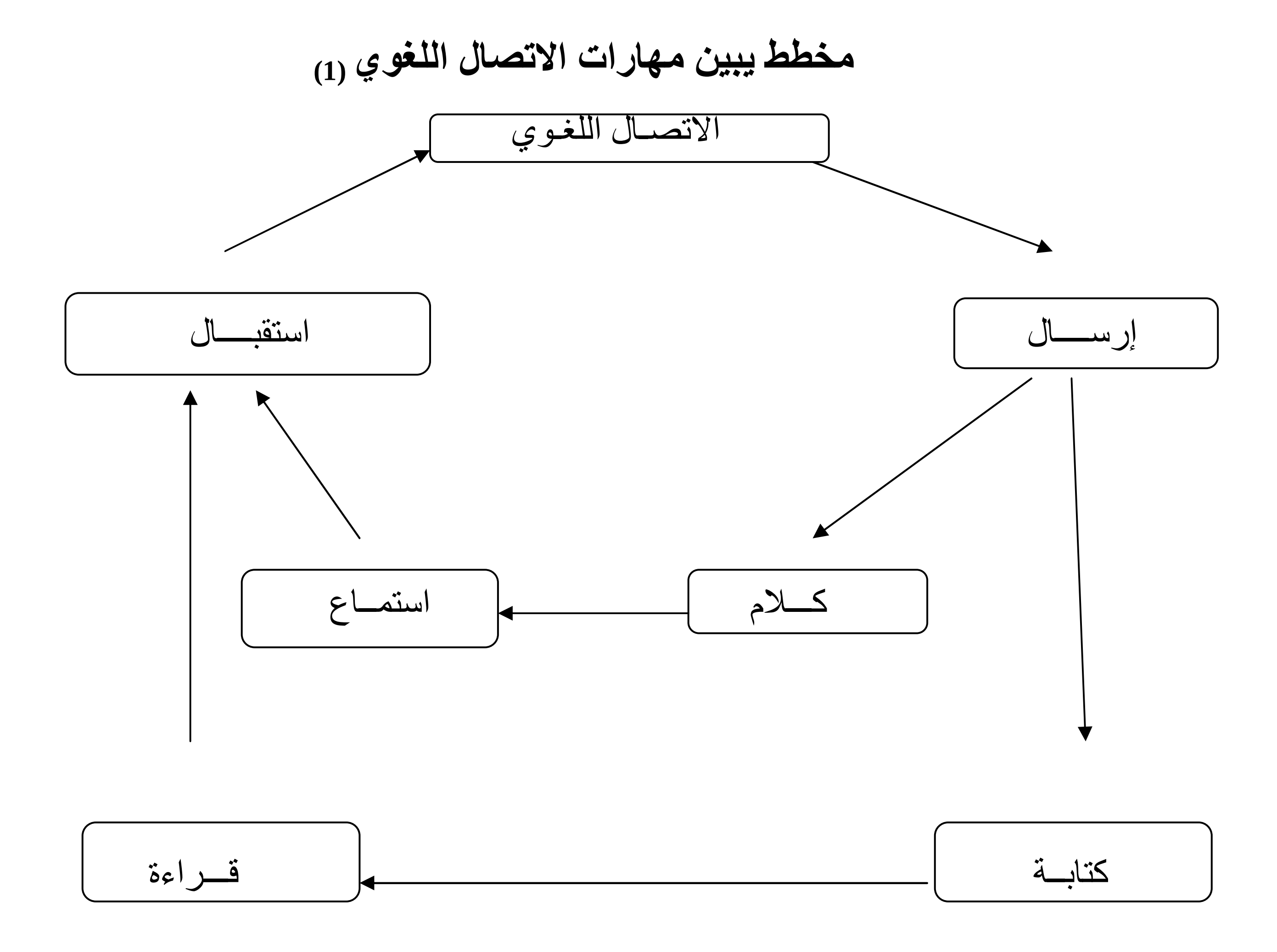
---

[1]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص:163، 164.

[2] – المرجع نفسه ، ص: 165 .

[3]– ينظر المذكرة ص : 85، 86، 87، 88، 89 .

مخطط يبين مهارات الاتصال اللغوي (1)



لكي يحصل الاتصال لا بد لأن يحصل الفهم بين الكلام و السماع، وكذلك بين الكتابة والقراءة، و لا يتم ذلك إلا كان المتعلم و المعلم يملكان نفس السَّنن، لذا يجب على المعلم أن يراعي مستوى المتعلم، وذلك باستخدام الألفاظ الواضحة، و الأسلوب السهل الخال من التعقيد، و العبارات المتناسقة. إضافة إلى الحركات و الإيماءات و تقاسيم الوجه، والوقف والوصل ....الخ(2).

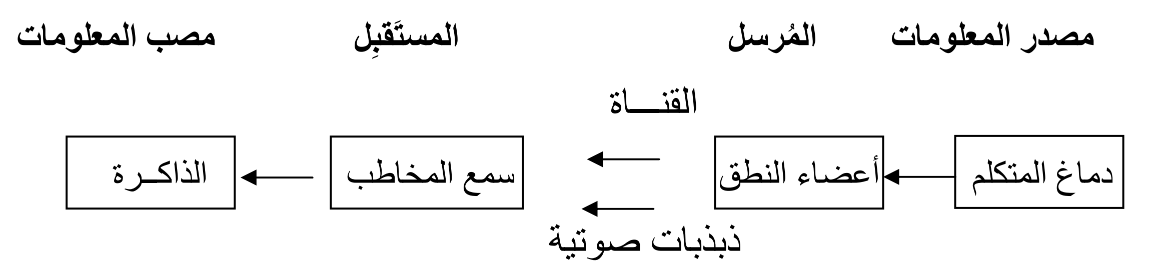
وتحمل هذه الألفاظ والعبارات معاني ودلالات يريد المرسل (المعلم) إيصالها إلى المستقبل (المتعلم) ، تتطلب الاهتمام بالكفاية الاتصالية وضرورة تمكين معلم اللغة

[1] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص : 166 .

[2] – ينظر المرجع نفسه ، ص: 166 .

العربية وجعله على قدر كبير من الكفاية اللغوية من خلال إتقان مهارات الاتصال التي أشرنا إليها، باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال الفعلي بدل الاكتفاء بحفظ قواعدها.

فأهم المقاييس في هذا النطاق هو أسبقية المشافهة – بالنسبة للتلاميذ – على القراءة والكتابة، و أسبقية الإدراك على التعبير؛ و على هذا فلا بدّ من أن يبدأ دائما المعلم أو الأستاذ بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، و أن يجعل تلامذته بهذه المشافهة – المتكررة – يميّزون بالسماع وحده بين هذه الحروف وتلك وبين هذه الصيغة الإفرادية والتركيبية وتلك.[1] فعملية الاتصال الشفهي تتكون من العناصر الآتية: [2]



5- الوظيفة التركيبيـــة:

***- مبادئ التحليل الوظيفي عند أ . مارتيني:**

يعتقد أ. مارتيني أن «الوظيفة الأساسية للسان البشري هي ما يسمح لكل إنسان أن يبلّغ تجربته الشخصية لغيره من الناس، و سميت هذه الوظيفية بوظيفة التبليغ و التواصل بين أفراد المجتمع . و يرى مارتيني أنها موجودة إلى جانب وظائف أخرى تؤديها اللغة لكنها ثانوية (مثل وظيفة التعبير عن الأفكار، ووظيفة التعبير عن المشاعر دونما حاجة إلى التواصل، و الوظيفة الجمالية في النصوص الأدبية وغيرها) ».[3]

فمارتيني يرى أن: «دراسة وظيفة العناصر اللغوية أمر ضروري لكونه الأداة المؤمنة للتوصل بين البشر، و من هنا لا تكفي معرفة أنّ اللغة تتشكل عناصرها في صورة بنى متراصة بل لابد من معرفة وظائف هذه البنى».[4]

---

[1] – بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر ،(2007) ، ص : 229 .

[2] – علم النفس ومسائل اللغة، كمال بكداش، ص:85 .

[3]- مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 106 .

[4]- المرجع نفسه، ص: 106 .

ويقوم التحليل الوظيفي على المبادئ التالية:

1- الصلات القائمة بين الوحدات: تبرز أهميـــة هذا المبـــدأ في أن المونيـــم تتحـــدد قيمتـــه الدلالية و الوظيفية من خلال صلته بالمونيمات الأخرى المجاورة له في السياق.

2- موضع الوحدات :يؤدي موضع الوحدات إلى جانب صلة بعضها ببعض دورا تمييزيا واضحا في تحديد وجهة العبارة والتمييز بين وظائف وحداتها مثل:pierre bat paul

(أي بيار ضرب بول) والتي ستصبح شيئا آخر لو قلبنا موضعي pierre و paul .(1)

3- المحتوى الدلالي للوحدات: يرى أن مراعاة معنى الوحدات من أجل تحديد وظائفها أمر ضروري في التحليل. كما ينبه إلى الاهتمام بمجال الدلالة بحذر. ومن الكلمات التي يرى مارتيني أن معناه غير كاف لتحديد وظيفتها بوضوح ظروف الزمان (مثل أمس، و اليوم وغدا..). (2)

فهناك لدى مارتينيه عناصر ثلاث يمكن أن تحلّل في الجملة، وهي:

1- العنصر المركزي وهو المحمول (فحوى الكلام)، أي المسند.

2- أداة التحصيل (غالبا ما يقوم الفاعل بالتحصيل في اللغات الهندية الأوربية)، أي المسند إليه.

3- أنماط الإلحاق، أي التكملة، نحو: النعت والعطف والإضافة والظرف.(3)

و قد قسم الوحدات(العناصر) اللغوية باعتبار وظائفها إلى أصناف هي:

1- المونيم المكتفي: سماه مارتيني المكتفي لأنه يحظى ببعض الحرية في التمركز من خلال إضافة مونيمات خاصة تشير إلى علاقاته مع السياق أو يتأخر دون أن تتغير وظيفته.(4) مثل : ظروف الزمان (أمس ، و غدا ...)

2- المونيم الوظيفي: نسمي المونيمات التي تستعمل للدلالة على وظيفة مونيم آخر بمونيمات وظيفية. (1) مثل: أعطى الكتاب **إلى** جان. يستعمل حرف الجر للدلالة على معنى في المونيم جان.(2)

[1] – وظيفة الألسن وديناميتها ، اندريه مارتينيه، ترجمة نادر سراج، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت، (لبنان)، ط1،(1416هـ،1996 م)، ص: 254 . وينظر مبادئ ألسنية عامة، أندريه مارتينيه، ترجمة ريمون رزق الله، ص: 124 .

[2] – مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 110.

[3] – مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 246 .

[4] – مبادئ ألسنية عامة ، أندريه مارتينيه، ترجمة ريمون رزق الله، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع،بيروت(لبنان)،(ط 1990) ، ص127 .

3- المونيم التابع:يسمى تابعا لأنه لا يحقق وظيفته إلا بتبعيته لغيره من الوحدات؛ فهو يرتبط بعبارة ما إما بفضل مونيم وظيفي و إما بفضل موضعه النسبي إلى جانب بقية الوحدات في هذه العبارة.(3)

4- التركيب المستقل: هو توافق مونيمين أو أكثر لا ترتهن وظيفته بموضعه في الإيضاح. بل بدلالته الكلية وصلته بالسياق. ففي قولنا: en voiture (في السيارة) تركيبا مكتفيا.(4)

5- التركيب الإسنادي:هو النواة التي تقوم عليها العبارة وترتبط بها سائر الوحدات بصفة مباشرة أو غير مباشرة. و يتكون التركيب الإسنادي من مسند prédicat و إليه مسندsujet .(5)

6- الإلحاق:هو كل وحدة تضاف إلى المركب الإسنادي(النواة المركزية للعبارة) أو إلى ما يتصل به ولا تتغير بإضافتها العلاقات المتبادلة بين وحداته ولا وظائفها و الإلحاق يشبه "الفضلة" في النحو العربي وقد ميز مارتيني بين ضربين من الإلحاق:

- الإلحاق بالعطف: coordination (مثل الملحق " هدية " في قولنا: العلم نور وهداية.

- الإلحاق بالتعليق:subordination ويشمل وظائف نحوية مختلقة كالنعت،والمضاف إليه والمفعول به. (مثال ذلك الملحقان "نافعا"و " كتابا " في قولنا:" اشتر كتابًا نافعًا "). (6)

6- المونيم المركب:هو ذلك الذي يُرْجِعُ إلى استحالةِ تحديد مكوناته بشكل إفرادي. (7) ومن أمثلة ذلك: téléphone .

---

[1]- المرجع السابق، ص: 129 .

[2] - المرجع نفسه،129 .

[3]- مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 111 .

[4]- ينظر، مبادئ ألسنية عامة ، أندريه مارتينيه، ترجمة ريمون رزق الله، ص: 129، 130.

[5] - مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 112 .

[6]- ينظر المرجع نفسه ، ص:112 .

[7]- وظيفة الألسن وديناميتها ، اندريه مارتينيه، ترجمة نادر سراج، ص: 236.

6- الوظيفة التداولية:

***- اكتساب اللغة من منظور وظيفي:**

«لقد اجتهد عدد من الباحثين في تحديد مكونات القدرة التواصلية التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة والتواصل بها. وقد أجمعوا على أنها تتجاوز القدرة النحوية إلى قدرات أخرى منها، ما يتعلق بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الطابع الاجتماعي الثقافي، ومنها ما يتعلق بمعرفة قواعد الربط بين اللغة وبين المقاصد التداولية المختلفة، ومنها ما يتعلق بمعرفة استراتيجيات التواصل اللغوي و غير اللغوي».(1)

« يكمن هذا الاكتساب - من منظور وظيفي الذي يغلب عامل المحيط اللغوي على العامل الفطري- على أنه قائم على تفاعل الطفل النامي مع محيطه اللغوي».(2)

ويتم اكتساب اللغة من المنظور الوظيفي كما يلي:

أ- يتعلم الطفل اللغة من خلال تعامله مع المعطيات المتوافرة في محيطه اللغوي.

ب- أثناء هذه العملية يكتسب الطفل قدرة تواصلية نفترض أنّها القدرة التواصلية كما يتصورها منظرو النحو الوظيفي (أي مجموعة من الملكات اللغوية وغير اللغوية).

ج- يتم اكتساب هذه القدرة التواصلية في مراحل يُحصل عبرها الطفل مستويات متفاوتة.

د- يواجه الطفل محيطه اللغوي وتفاعله معه بِعُدَّة فطرية تسهل عملية الاكتساب وتعجل بها.(3)

إلا أنَّ أهم تحديد قدم – في حدود علمي- للقدرة التواصلية في إطار مشروع علمي متكامل يستهدف إقامة نموذج تمثيلي لمستعملي اللغة الطبيعية. هو التحديد الذي قدمه سيمون ديك في عدد من أعماله مفترضا أنها تتكون من خمس طاقات.(4) وما يهمنا هنا هي الطاقة اللغوية. وهي: التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها

---

[1]- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي.
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe

[2] – ينظر الوظيفية بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، مطبعة الكرامة ، الرباط، ط1،(1424هـ- 2003م)، ص: 62، 63 .

[3] - المرجع نفسه ، ص: 63، 64 .

[4] – ينظر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي.إضافة إلى الطاقة اللغوية، هناك الطاقة المعرفية، والطاقة المنطقية، والطاقة الإدراكية، والطاقة الاجتماعية.

إنتاجا وتأويلا صحيحين مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنيوي/ وأيا كانت الأوضاع التواصلية التي تم فيها إنتاجها.(1)

ويقر غرايس بوجود طريقتين لتبليغ أكثر مما قيل: «طريقة تواضعية يستدعي استلزاما تواضعيًا، و طريقة محادثية (غير تواضعية) تستدعي استلزامًا محادثيًا. لنفترض أنَّ جاك يعتقد أن الإنجليز شجعان وأنه يريد تبليغ هذا الاعتقاد إلى بول. إذن يمكنه تبليغ هذا الاعتقاد بطرق ثلاث مختلفة: طريقة "سيرلية"» (2) وطريقتين "غرايسيتين". فبإمكان أن يقول: «الانجليز شجعان" (أو «كل الانجليز شجعان") أو«جون إنجليزي، إذن هو شجاع» أو أخيرًا «جون إنجليزي... إنه شجاع». يقول جاك في الحالة الأولى ما يقصد تبليغه (الانجليز شجعان)، وتستوفي الدلالة التواضعية للجملة تأويل القول فلا يوجد استلزام خطابي. وفي الحالة الثانية، يبلغ جاك أكثر ما يقوله، فهو بما أنه يقول إن جون إنجليزي وإنه شجاع، في حين يبلغ أنّه شجاع لأنه إنجليزي، فالإنجليز إذن شجعان، وتبعا لذلك يوجد استلزام خطابي. إلا انّ هذا الاستلزام الذي تولد بكيفية تواضعية يوجد الرابط " إذن" فهو استلزام تواضعي. أما الحالة الثالثة فشأنها شأن الثانية، ذلك أن جاك يبلغ أكثر مما يقول بما أنه يقول مجدّدًا إن جون إنجليزي و إنه شجاع، في حين يبلّغ أن جون شجاع لأنه إنجليزي، فالإنجليز إذن شجعان. ولكن هذه الحالة تخالف الحالة الثانية حيث إن الاستلزام الخطابي فيها- إنْ وجد – لم ينشأ تواضعيًا بفضل كلمة (مثل "إذن") وهكذا تتبين لنا قواعد المحادثة وكيفية استغلالها.(3)

ولا تمثل قواعد المحادثة مجرد معايير ينبغي للمخاطبين اتباعها فحسب، بل تمثل ما ينتظرونه من مُخاطبيهم، فهي مبادئ تأويل أكثر من كونها قواعد معيارية أو قواعد سلوك. وعلى هذا، تنخرط قواعد المحادثة بوضوح في التيار المعرفي خلافا للقواعد المعيارية والتواضعية الخاصة بنظرية الأعمال اللغوية... فقواعد المحادثة لا تستند إلى مجرد القدرة

[1] – تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي
. http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe

[2] – الطريقة السيرلية، نسبة إلى سيرل.

[3] – التداولية اليوم علم جديد في التواصل، آن روبول، جاك موشلار، ترجمة سيف الدين دغفوس، لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت،(لبنان)، ط1،(يوليو 2003م)، ص: 56 ، 57 .

على اكتساب حالات ذهنية بل إلى القدرة كذلك إلى إسناد مثل هذه الحالات وخصوصًا قدرتها على نسبة مقاصد.[1]

ففي مفهوم التعاون ومفهوم الاستلزام الخطابي، يفترض غرايس أنّ المتخاطبين المساهمين في محادثة مشتركة يحترمون مبدأ التعاون. فالمشاركون يتوقعو أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية ومتعاونة لتيسير تاويل أقواله.[2]

و ينهض مبدأ التعاون على أربع مسلمات:

1- مسلمة القدر: وتخص قدر (كمية) الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية، ويتفرع إلى مقولتين:

أ- اجعل مشاركتك تفيد القدر المطلوب من الإخبار.

ب- لا تجعل مشاركتك تفيد أكثر مما هو مطلوب.

2- مسلمة الكيف: ونصها : «لا تقل ما تعتقد أنّه كاذب، ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه».

3- مسلمة الملاءمة: وهي عبارة عن قاعدة واحدة: «لتكن مشاركتك ملاءمة».

4- مسلمة الجهة: التي تنص على الوضوح في الكلام وتتفرع إلى ثلاث قواعد فرعية:

*- ابتعد عن اللبس.

*- تَحَرَ الإيجَاز.

*- تَحَرَ الترتيب.

وتحصل قاعدة الاستلزام الحواري، إذا تمّ خرق إحدى القواعد السابقة.[3]

---

[1] – المرجع السابق، ص: 57.

[2] – المرجع نفسه، ص: 55.

[3] – التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، ص: 33، 34.

خامسا: النظريات التعليمية:

هي محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها، وفق خلفيات وتصورات فكرية، نفسية واجتماعية ولسانية ترعي الدّقة، في المنطلقات والأهداف المحددة.

لذا فالمنظور التدريسي للغة يختلف وفق النظرية التي يتبناه النظام التعليمي في أطواره المختلفة، ومن هذا المنطلق علينا أن نركز على نظرة كل مدرسة إلى التدريس من منظورها، اعتمادا على عناصر العملية التعليمية من جهة والمحتوى من جهة أخري.

1- التدريس وفق النظرية السلوكية:

أ- التعلم :« هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم» .(1)

ب- المتعلم:« المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم».(2)

ج- المعلم: «هو مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ، كما تقوم بعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك. كما أن المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي».(3)

د- بيئة التعليم:« تقوم لجنة من كبار المعلمين بتصميم بيئة تعلم مناسبة للمتعلم، يتم فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة». (4)

ه- التعلم المعرفي: التعلم المعرفي لدى السلوكيين ذريatomitic المنحنى أي تعلم وحدات معرفية صغيرة كل وحدة على حدة بصورة تراكمية متتابعة.

و تتحدد مراحل التقويم لتشمل:

أ- تقويم مبدئي ب- تقويم آني ج- تقويم ختامي

---

[1]- ينظر كتاب دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،أحمد حساني ص: 45 ، 46 .

[2]- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون،كمال عبد الحميد زيتون ، ص: 129 .

[3]- المرجع نفسه، ص: 129 .

[4]- المرجع نفسه، ص: 129 .

- «تسود فيه الاختبارات مرجعية المحك أي بالنسبة لمحك معين إذا وصل إليه التلميذ فقد تفوق، وإذا لم يصل أعاد دراسة الإطار الذي كان فيه مرة أخرى حتى يصل إلى المحك المطلوب». (1)

و- طريقة التدريس :

يعتبر السلوكيون أن الطريقة السمعية- البصرية (Audio-Lingual Method) في التدريس مستخلصة من نظريته وفي مدارسنا يمضي الطالب جميع المراحل الدراسية بالتعرض لمهارتي القراءة والكتابة، مع العلم أنه بأمس الحاجة إلى مهارتي الاستماع والكلام. إننا نادراً ما نجد مدرساً يطبق في تعليم دروس اللغة العربية أو غيرها مهارتي الاستماع أو الكلام.

ز- عرض محتوى المادة المدروسة :

الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ.

التعزيز: عن طريق المكافأة. مثل: التأييد الاجتماعي، أو تقبل ملفوظات المتعلم

التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلم.(2)

وبذلك يتم تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم ثم تدريبه على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه.

العلاقة : «تكون من المعلم إلى المتعلم. فالمتعلم مشارك سلبي في عملية التعلم». (3)

لأن المعلم هو محور العملية التعلمية.

- في الحين الذي ركز فيه السلوكيون على النظام الخارجي المرئي في بحث السلوك أي ملاحظة المثير والاستجابة، اعتقد المعرفيون أن بإمكانهم تصور استدلالات عن طبيعة العمليات المعرفية الداخلية التي تنتج هذه الاستجابة

---

[1]- المرجع السابق ، ص: 129 .

[2] - ينظر دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص: 91 ، 92. كما ينظر كتاب التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ، كمال عبد الجميد زيتون ، ص : 77 .

[3]- ينظر التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ،كمال عبد الجميد زيتون ، ص : 76 .

2- التدريس وفق النظرية المعرفية:

من أبرز المنظرين للفكر المعرفي ادوارد طولمان Edward Tolman الذي يرى أن: «التعلم هو تطور من الجزئيات المعرفية و الإدراكية للبيئة».(1) وجيروم برونر Jerome s.Bruner الذي طور نظرية التعلم بالاكتشاف The Discovery Theory« وهي حصول الفرد على المعرفة بنفسه».(2) «و ديفيد أوزبل David Ausubel الذي اقترح استراتيجية المنظم الاستهلالي أو المتقدم Advence organizer و الذي يسمح للمتعلم باسترجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المقدمة. وجان بياجيه Jean Piaget الذي نحن بصدد التركيز عليه لأنه الذي طور نظريته المعرفية بالملاحظة الفعلية للأطفال مستخدما مجموعة من الأسئلة المرنة ».(3)

- أما التدريس وفق النظرية المعرفية فيقوم على ما يلي :

أ- التعلم: «تغير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية للتواءم مع الخبرات الجديدة ».(4) والحق أن المعرفيين في تنظيرهم للتعلم قد خاطبوا العمليات الجزئية الأساسية في عملية التعلم مثل: تشفير المعرفة، و استحضرها، وتخزينها، و استرجاعها، و دمجها بالبني المعرفية الموجودة بالفعل، وعمليات الانتباه و الإدراك، و العمليات المعرفية العليا كالتحليل و التركيب و التقويم ...الخ. (5)

«وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها. واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سمعها أو استخدامها. فهي قدرة ليست آلية، و إنما هي قدرة ذهنية واعية تقوم على تطبيق قواعد ثابتة على قواعد متغيرة» .(6)

---

[1]- – التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ،كمال عبد الحميد زيتون ، ص: 134 .

[2] – ينظر المرجع نفسه ، ص : 135 .

[3] – المرجع نفسه ، ص : 136 .

[4]– ينظر المرجع نفسه ص : 137 .

[5]– المرجع نفسه ص : 143 .

[6]– ينظر النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها ، على أحمد مدكور ، ص : 124 .

ب- المتعلم: يبدأ كمبتدئ novice وينتهي كخبير expert بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه.

ينتبه إلى مثيرات محددة في فضاء المشكلة وتعد مفتاح الحل، ويتفاعل مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية.

- لديه القدرة على التوجيه الذاتي و التقويم الذاتي، ويفضل نمط التعلم بالاكتشاف والاستقصاء. (1)

فالمتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي ، كما أنه مبتكر .

ج- المعلم : هدفه الأساسي هو تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين، إذ يكون التركيز على العملية وليس على المخرج النهائي ، فهو :

يخطط لدروسه بشكل جيد ومنظم ومنطقي، ويساعد المتعلمين على الانتباه للمعلومات وترميزها و تحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجعها حين الحاجة في سياقات وظيفية أخرى عن طريق تدريس الاستراتيجيات الميتامعرفية، كما يشد انتباه المتعلمين ويساعدهم على إيجاد العلاقات و الترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة، ويرقى بهم إلى مستوى التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم ، ويستخدم استراتيجيات فعالة مثل: استراتيجية التدريس بالاستقصاء و الاكتشاف و بحل المشكلة. (2)

د- بيئة التعلم المعرفية:

«تركز المعرفية على خلق بيئات تعلم تساعد المتعلم على إتمام الرحلة من مركز المبتدئ إلى حالة الخبير... كما ينبغي أيضا أن يتوافر في بيئة التعلم ما يساعد على انتقال أثر التعلم والربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معين».(3)

[1]- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ،كمال عبد الحميد زيتون ص : 145 .

[2]- ينظر المرجع نفسه ، ص : 143 ، 144 .

[3]- ينظر المرجع نفسه ، ص : 145 ، 146 .

ه- طرق التدريس : تسير عملية التدريس في هذه النظرية وفق ثلاث مراحل أساسية هي:

*- مرحلة الاستكشاف: تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة، والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عليها؛ ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه، وأثناء البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للمتعلمين أثناء قيامهم بهذه الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقومون به. (1)

*- مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تقديم المفهوم): «يحاول المتعلمون في هذه المرحلة أن يصلوا إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وقد يضطر المعلم إلى تزويدهم بالمفهوم مباشرة عن طريق الشرح أو إحالتهم إلى الكتاب المدرسي في حالة عدم تمكنهم من الوصول إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية بأنفسهم ».(2)

*- مرحلة الاتساع المفاهيمي:« وتسمى مرحلة تطبيق المفهوم، لأن على المعلم أن يوجه متعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل المدرسة، وبين تطبيق ذلك في حياتهم».(3)

3- التدريس وفق النظرية اللغوية:

أ- التعلم: «هو اكتساب المتعلم كفاية لغوية،التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل ، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد، ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية».(4)« فنظرية تشومسكي تسعى إلى تطوير محتوى كتب النحو

[1] – ينظر المرجع السابق ، ص : 201 .

[2]- ينظر المرجع نفسه ، ص : 202 .

[3]- ينظر المرجع نفسه ، ص : 202 ، 203 .

[4]– ينظر في تراكيب نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق ،خليل أحمد عمايرة ، ص: 57 .

و التركيز على على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة إلى تنمية الكفاءة التواصلية».(1)

و الكفاية:« هي طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد، ويتم تحقيقها [تفعيلها] عن طريق الإنجاز» (2) فالكفاية اللغوية تتضمن مهارات ذهنية متعددة من أهمها: التصور، ثم التنظيم الذي يجعل كلامنا منظمًا، ثم التتابع الذي يجعل المهارات الذهنية قادرة على البقاء و الاستمرار، ثم الاستدعاء الذي يجعل اللغة مطواعًا للحضور في المواقف الحياتية، ثم الاختيار الذي يجعلنا قادرين على انتقاء التعبير المناسب لكل موقف، ثم التقويم الذي يجعلنا نحكم على سلامة لغتنا أو خطئها.(3)

ب- المتعلم:« تركز النظرية اللغوية على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية والاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس تشارك الشومسكية هذه النظرة».(4) «كما أن تشومسكي متأثر بالمذهب العقلي الذي يرى أنّ اللغة تناج العقل».(5) ومن هنا نلمس بأن:« المتعلم مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الآداء. الذي هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة».(6)

يظهر الأداء على السطح الخارجي بالأصوات و الكلمات و الجمل وبها يتم التفاهم بين المتكلم والسامع .

ج – المدرِّس:« إنّ المدرس مدعو إلى البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين ذلك لأن المجتمع ينتظر من المدرسين تقديم ضمان (من خلال الشهادات) بأن الأجيال الشابة متمكنة من الكفايات التي تم تكوينهم من أجلها».(7)

---

[1]- مجلة الموقف الأدبي ، (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار) ، **العدد** : 294 .

[2] – الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، مكتبة المدارس ، الدار البيضاء، ، ط1 ، (1426هـ،2005م) ، ص: 29 .

[3]- اللسانيات (المجال ،والوظيفة ، والمنهج)، سمير شريف استيتية، ص: 177 ، 178 .

[4]- مجلة الموقف الأدبي ، (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار) ، **العدد** : 294 .

[5]- ينظر في تراكيب نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق ،خليل أحمد عمايرة ، ص: 55 .

[6]– الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، ص: 10 .

[7] – ينظر المرجع نفسه ص : 23 .

و يتم تحقيق الكفاية تبعا للوضعيات التي يتعين على المتعلم معالجتها. غير أن الوضعيات هي المجال الذي سوف تظهر فيه إنجازات التلاميذ أيضا. و لما كانت الوضعية في قلب فعل التلاميذ، فإن الكفاية والإنجاز ينصهران فيها ليشكلا مفهوما واحدا. فبقدر ما تتحدد الكفاية بالوضعية ، تتحدد هذه الأخيرة أيضا بالكفاية، وذلك على نحو متبادل.(1)

د- بيئة التعلم :

«الوضعية التربوية بماهيتها تحيل على متغيرات متعددة: مجموعة المتغيرات المرتبطة بالتلاميذ القسم جملة، والمرتبطة أيضا بكل واحد منهم على نحو خاص، ثم مجموعة المتغيرات المرتبطة بالمدرس، وتلك المرتبطة بالإطار المكاني – الزماني للفصل والأخرى التابعة للمشاريع [المبرمجة] في الفصل الدّراسي ...الخ، ثم أيضا، مجموع المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيوثقافية والاقتصادية للمدرسة».(2)

ه- طرق التدريس:« تتم بالانطلاق في معالجة وضعية [إشكالية]باستخدام الكفاية من منظور تربوي» (3) دون الاقتصار على المعارف وحدها متمفصلة بعضها عن بعض المنتقاة والمصطفاة من قبل الذات الفاعلة التي لها نية أو مقصد مخصوص في معالجة وضعية لغاية وحيدة هي تحقيق النجاح . «وهكذا تكون كل كفاية موجهة بغائية تحددها، و بوضعية تضعها في سياق» .(4)

---

[1]- المرجع السابق، ص : 23، 24 .

[2]- المرجع نفسه ، ص : 24 .

[3] – الكفاية من وجهة نظر تربوي ، هي : مجموعة من الموارد تستطيع الذات تعبئتها، من أجل معالجة وضعية ما، بنجاح .

[4]- الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، ص: 44 .

4 – جدول يلخص نظريات التعلم

	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية اللغوية
1- التعلم	هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم	تغير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية لتتواءم مع الخبرات الجديدة	هو اكتساب المتعلم كفاية لغوية،التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية
2- المتعلم	المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم.	- المتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كما أنه مبتكر.	- المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية. - مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الآداء.
3- المعلم	- مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ . - يقوم بعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك. - المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي.	- موجه ومنمي للعمليات المعرفية. - يساعد المتعلم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة	- المدرس موجه ومدعو من خلال تجديد الوضعيات. - البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين لتمكينهم من الكفايات.
4- بيئة التعليم	- تصممها لجنة من كبار المعلمين - يتم في هذه البيئة حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط	- يتوفر في بيئة التعلم ما يساعد المتعلم على الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة. - مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل	- السياق العام مرتبط بمجموعة المتغيرات المرتبطة بتلاميذ القسم جملة، أو بكل واحد منهم على نحو خاص. - المتغيرات المرتبطة بالمدرس، وبالإطار المكاني

	بحـــــدوث الاســــتجابة الصحيحة.		و الزماني للفصل. - المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيوثقافية والاقتصادية للمدرسة
طـــــرق التدريس	- عـرض محتـوى المـادة المدروسة - الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ. - التعزيـز: عـن طريـق المكافـأة . مثـل : التأييـد الاجتمـــاعي ، أو تقبـــل ملفوظات المتعلم - التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلم	تمر بمراحل: - مرحلة الاستكشاف. - مرحلة تقديم المفهوم . - مرحلة تطبيقه .	- الانطـــلاق فـــي معالجـــة وضـعية [إشـكالية] باسـتخدام الكفايــة للوصــول إلــى الحــل كغاية.عبر مراحل.

الفصل الثالث:

تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

***- تمـــــهيد :**

أَولاً : تطبيقات في بعـض المستويات اللسانيـة:

1- تطبيقات في المقابلة بين الأصوات في التدريس

2- تطبيقـات صرفيـة:

ثانيـًا : نمـاذج تطبيقيـة حـول الطـريقة:

1- الطريقة الاستقرائية:

2- الطريقة الاستنتاجيــة:

ثالثــا : نمـــاذج من التواصـــل

1- التعبيـر الشفهي

2- الكتابـة:

3- السمـــاع :

4- القـراءة:

رابعـًا : نمـاذج تطبيقيـة حول النظريــات .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

***- تمـــــهيد :**

قبل التطرق إلى التطبيقات اللسانية على الطور الأول، لا بد من الاعتماد على وثيقة التخفيف التـي مسّت مضـا مـين اللغـة العربيـة (جويليـة 2009).حيث راعـت - فـي المحتويـات التـي مسّها- (الحذف،التكرار) نظرا لورودها في سنة سابقة لها أو التـي بعدها، أو صـعوبة المـادة التعليمية التي لا تتوافق ومستوى قدرات المتعلمين ، أو التكرار والصعوبة معا. و التطـرق مباشرة إلى جملة من التطبيقات. منها المقابلة بين الأصوت المتقاربة في المخرج والصفات التمييزية في العملية التعلمية. وسنكتفي في كل طريقة من طرق التدريس علـى مثـالين لكل مستوى، كما نركز في تطبيقات التواصل علـى التعبير(الشفوي والكتـابي)والكتابـة كمهـارتين للإرسال،إضـافة الاسـتماع والاسـتقبال كمهـارتين للاسـتقبال، كمـا أنّ التطبيـق وفـق نظريـة معينة، تبرز لنا الأهداف والكفاءات المتوخاة من الدرس أو الوضعية التعلمية.

- نلاحظ من خلال المقرر الابتدائي أنّ: « دراسة اللغة تتم دراستها كليا ضمن تسلسل متـدرِّج من الأصوات إلى الدلالة مرور بالجوانب الصرفية والنحوية ، وهذه خصيصة من خصـائص اللسـانيات».(1) لكن سنحاول هنـا أنّ نعطـي نمـاذج تطبيقيـة لكل مستوى علـى حده رغـم أنَّـه ضمنيا يدرس مع المستويات الأخرى.

---

[1] – ينظر، مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور، ص : 12 .

أولاً : تطبيقات في بعض المستويات اللسانيـة:

1- تطبيقات في المقابلة بين الأصوات في التدريس:

السنة أولى ابتدائي

حرفـا : الميم و الباء المجال : العائلة

الوضعية: «رضا يدخل المدرسة».(1)

صوت: الميم.

1- اختيار الصوتين لقربهما من المخرج كلاهما شفوي.

2- يتعلم المتعلم في هذا السن الأصوات الشفوية لسهولتها من جهة، وكذلك لأنها من الأصوات الأولى التي ينطقها المتعلم (2).

3- تعلم هذه الأصوات ومعرفة كتابتها، يكون ضمن البنية الكلية للكلمة. أو ما سمَّينها سابقا بالمونيم.

ويتم ذلك عن طريق:

1- يطلب المعلم من المتعلمين ملاحظة الصورتين، ص: 31 .

2- يكتب المعلم العبارتين: مع تلوين حرف **الميم.**

- المُعَلِمَــةُ قُـدَامَ البَابِ هـذا علـمُ الجَـزَائِـرِ

3- يطلب من المتعلم قراءة الجملتين، وملاحظة شكل حرف الميم في الكلمات.

4- يكتشف المتعلم رسم حرف الميم في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها.

5- يطلب المعلم كتابة حرف الميم على الكراس.

صوت : **البــاء**

1- يطلب المعلم من المتعلمين ملاحظة الصورتين، ص : 36 .

2- يكتب المعلم العبارتين: مع تلوين حرف الباء.

- عِنْدِي كِتَـابُ الْعَرَبِيَّـة - عِنْدِي لَوْحَـةٌ و طَبَـاشيـر

3- يطلب من المتعلم قراءة الجملتين، وملاحظة شكل حرف الباء في الكلمات.

[1] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص : 30 ، 31 .

[2] - ينظر المذكرة، ص:33 ، 34 .

4- يكتشف المتعلم رسم حرف الباء في بدايـــة الكلمة وفي نهايتها وفي وسطها.

5- يطلب المعلم كتابة حرف الباء على الكراس .

نلاحظ من خـلال مقابلـة الحـرفين أنَّ واضـع البرنـامج راعـى الخصـائص الصـوتية للحـروف أثناء التدريس. وذلك لأنّهماَ:

أ- متقاربان في المخرج:

«الباء: شفـــوي.

الميم : شفــوي أسناني.

ب- يختلفان في الصفات:

البـــاء: شديـد ، مجهـــور

الميم : رخـــو ، مهمــــوس».(1)

السنة الثانية ابتدائي :

حرفـا : الزاي والصـاد المجال : الحياة الاجتماعية.

الوضعية:« زيارة المريض». (2)

1- يقرأ المعلم على المتعلمين الكلمتين:

«أزْهَـــار

أصْفَـــر».(3)

2- يكتب المعلم الكلمتين، ويلون الحـرفين ،ثـم يطلـب مـن المتعلمين قراءتهمـا. ليفرقـوا بينهمـا نطقـًا.

3 - يميز المتعلمون في الرسم بين حرفي الزاي والصـــاد.

4- يقوم المعلم بقراءة الكلمتين ثم كتابتهما، و هما :

زار

صار

[1] – ينظر ، مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 156 .

[2] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص : 36 .

[3] – المرجع نفسه، ص: 37 .

5- يميـز المتعلمـون بـين الصـوتين علـى أنهمـا مختلفـين واسـتبدال أحـدهما بـالآخر يـؤدي إلى تغيير المعنى.(1)

نلاحظ من خـلال مقابلـة الحـرفين أنَّ واضـع البرنـامج راعـى الخصـائص الصـوتية للحـروف أثناء التدريس . وذلك لأنّهماَ:

«أ- متقاربان في المخرج: كلاهما لثوي أسناني

ب- يتفقان في الصفة الرخـــاوة:

كلاهمــا رخـــو.

ج- يختلفـــان في التفخيـم:

الزاي: غير مفخم

الصاد: مفخــــم».(2)

2- تطبيقـــات صرفيـــة:

السنة الأولى ابتدائي:

التصريف باستخدام المونيمات الحرة « أسماء الإشارة ». (3)

1- يقرأ المعلم أسماء الإشارة " هذا – هذه – هنا "

2- يطلب من المتعلمين قرأتها ثم يكتبها على السبورة

3- يطلب من التلاميذ ملاحظة الصور ومشاهدة الشيء المشار إليه.(4)

4- يميـز بـين المشــار إليـه القريـب المـذكر " **هـذا**" والمشــار إليـه القريـب المؤنـث "**هـذه**". والإشارة إلى المكان "**هنا**".

5- تدريب المتعلمين على استعمال أسماء الإشارة هذه بين التلاميذ داخل القسم.

---

[1] – ينظر المذكرة، ص: 49.

[2] – ينظر، مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 156.

[3] – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 86.

[4] – المرجع نفسه ، ص: 86.

السنة الثانية ابتدائي:

استعمال صيغتي: « " تَفعَلون، يَفعلون" مع الضميرين " **أنتم، و هــم**"».[1]

1- يقرأ المعلم الجملتين الآتيتين:

*- أَنْتُــمْ تنُنَظِفوُنَ الْقِسْــمَ.   *- هُــمْ يُزَيِّنَــونَ الْجُـدْرانَ.

2- يطلب المعلم من المتعلمين قراءتهــا.

3- يكتب المعلم الجمل على السبورة.

4- يميــز المتعلمــون بــين صــغة " تُفْعِلُــون" مــع ضــمير " أنــتم" وصــيغة " يُفْعِلــُونَ" مع ضمير "هم".[2]

5- تدريب المتعلمين على تصريف الجمل بإدخال الضمير " أَنْتُمْ " و الضمير " هُمْ ".

السنة الثالثة ابتدائي

استعمال صيغتي : «" أفعــل، نفعــل " مع ضميري أنا و نحــن» [3].

1- يقرأ المعلم الجمل التالية:

*- أنَــا أَغْسِــلُ المَلابِسَ بالغَسّــالةِ .   *- نحــنُ نـَغْسِــلُ المَلابِسَ بالغَسَالةِ .

*- أنا أنْشُــرُ الغَسِيلَ فِي الشُّرْفَـةِ .   *- نَحْنُ نـَنْشُــرُ الغَسِيلَ فِي الشُّرْفَـةِ .

2- يطلب المعلم من المتعلمين قراءتها.

3- يكتب المعلم الجمل على السبــورة .

4- يميــز المتعلمــون بــين صــيغة " أفعــل " مــع الضــمير "أنَّـــا" وصــيغة " نَفْعَــلُ مع الضمير "نحن".

5- تدريب المتعلمين على تصريف الجمل الآتية بإدخال الضمير "أنَّــا" أو "نحن".

*- أجمـعُ الكَراسي .   *- أ ُنَظِّـفُ الـبَيْتَ.

*- أ َنْشـُرُ المَلابِسَ.   *- نُحَضـِّـرُ مُفَاجَأةً لأ ُمِنَــا.

*- نُحَضِـرُ السَّـلاَطَـةَ.   *- أ َسْكُـنُ فِي الطـَابَقِ الثـّــاني.[4]

---

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي،سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 48 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 49 .

[3] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص: 35 .

[4] – المرجع السابق، ص: 35.

ثانيا: نماذج تطبيقية حول الطريقة:

1- الطريقة الاستقرائية:

السنة الأولى من التعليم الابتدائي

المثـــال الأول: حول درس الجملة الاسمية في المستوى التركيبي.

أ- التمهيد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصور لتحضير أذهان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العرض: « يقرأ المعلم النص» [1]. ويبدأ بقراءة العبارة الأولى: أَنا اسْمي رِضا. ليدرك المتعلم أنَّ الاسم ما دلَّ على مسمى. ثم أثناء القراءة يعرض الجمل التالية:

«- أبِي مُهَنْدِسٌ.

- أُمّي مُعَلِّمَة.

- أختٌ صَغِيرَةٌ» [2].

على أن يشارك الجميع في قراءتها و يتولى المدرس كتابتها على السبورة، من أجل عرضها أمام المتعلمين. و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط: وهنا يقوم المدرس بطرح أسئلة حول نقاط التشابه بين الكلمات التي تبدأ بها الجمل، ليصل المتعلمون على أنّها من مكونات الأسرة الواحدة، وأنها أسماء، وموقعها في بداية الكلام (الجمل).

د- الاستنباط(استنتاج القاعدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتحديد التشابه بينها، على أنها أسماء،جاءت في بداية الجمل. يطلب المدرس من المتعلمين استنتاج القاعدة، فيشترك فيها جميع الطلبة فيسمع منهم شفهيا، على أنّ الجملة الاسمية هي التي بُدِئت باسم.

- فالقاعدة هنا هي أنّ: كل جملة بُدأت باسم فهي جملة اسمية.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على الجملة الاسمية، وذلك بالتوسع إلى أفراد العائلة كالجد و الجدة، والعم والعمة...الخ. حتى تفهم أكثر القاعدة وترسخ أكثر.

---

[1] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 8.

[2] – ينظر المرجع نفسه،ص: 8 .

المثال الثـــاني: حول درس: أسماء الإشارة.

عنوان النّص: «في المتجر الكبير» [1].

أ- التمهيـد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصور الموجودة في المتجر لتحضير أذهـان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العــرض: يقرأ المعلم النص. ويبدأ بقراءة العبارات التالية: أو يستعمل الرسومات التالية

- هــذا حليب
- ذاك جبـــن
- تلك حلويات
- هنا زيوت ومعلبات
- هناك مياه معدنيــة ومشروبات غازيــة.

ثم كتابتها على السبــورة، على أن يشارك الجميــع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط: يربط بين أسماء الإشارة

د- الاستنبـاط(استنتــاج القاعــدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتحديد التشابه بينها، على أنها أسماء الإشارة ما وضعت لمشار إليه، قريب أو بعيد، مذكر أو مؤنث، مثنى أو جمع.

- فالقاعـــدة هنـا هي أنّ:« أسماء الإشارة ما وضعت لمشار إليه» [2].

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على أسماء الإشارة مثل:

هذا قلم. هذه مسطرة. هناك كرسي. تلك سبورة...الخ.

السنة الثانيــة من التعليم الابتدائي

---

[1] - المرجع السابق، ص: 84 .

[2] - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، دار الفكر العربي، ط (1417هـ، 1997م)، ص:27.

المثال الأول حول: "الضمائر المنفصلـة" في المستوى التركيبي .

عنوان النّص: تحيَّةُ العَلَم

أ- التمهيــد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصورة الموجودة في الكتاب (1).لتحضير أذهـان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العــرض: يقرأ المعلم النص. ويكتب العبارات التالية على السبورة:

«- هـو يحمـل العلـم

- هـي تزقــزق » (2).

على أن يشارك الجميــع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط: يربط بين الضميرين هو و هي، ويستبدل الأسماء بالضمائر، كما في المثال:

«محمد يكتب : هـــو يكتب

- نبيلَـــةُ تقــرأُ: هـــي تقـــرأُ» (3).

د- الاستنبـاط(استنتـاج القاعـدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتعويض الأسماء بالضمائـر، على أنها أسماء تدل على متكلم أو مخاطَب أو غائب، مثل: أنا ، أنت، هو ...الخ.

- فالقاعـــدة هنـا هي أنّ:« الضمير هو الاسم الذي يدل على متكلم أو مخاطب أو غائب» (4).

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على الضمائر المنفصلة، باستعمال المتعلمين كوسيلة مثل:

أنّا أقــرأُ　　　أنتَ تقــرأُ　　　أنتِ تقرئيــــن

هو يقـــرأُ　　　هي تقـــرأُ.

ثم ينتقل إلى المثنى ثم الجمــع.

المثال الثـــاني حول: حروف الجــر في المستوى التركيبي .

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي،سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 10 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 11.

[3] –- المرجع نفسه، ص: 11.

[4] - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران،ص: 16 .

عنوان النّص:« بنتٌ عطوفـــة» [1].

أ- التمهيــد: يطلـب المعلـم مـن التلاميـذ ملاحظـة الصـورة الموجـودة فـي الكتـاب، لتحضـير أذهـان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العــرض: يقرأ المعلم النص. ويكتب العبارات التالية على السبورة:

«- يَسِيــرُ **فِي** الشَّـــــارِعِ.

- يَطْلـُبُ الصَّـدَقَـةَ **مِـنَ** المَـارِيـن.

- أَوْصَلَتْـهُ **إِلـَى** الرَّصِيفِ الآخَـرِ» [2].

على أن يشارك الجميــع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط : يربط بين هذه الحـروف في و من و إلى ، ويستعملها في الأمثلة المقابلة لها.

«- أَنَــامُ فِـــي غُـرْفَتِـي.

- أشْتَــــرِي الخُضَـرَ مِـنَ السُّـوقِ .

- أَعُـــودُ إلى المَنْـــزِلِ » [3].

د- الاستنبــاط(استنتــاج القاعــدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتعويض حروف، ليخلص إلى أنّ: « الحرف هو كلمة دلت على معنى غير مستقل بنفسه» [4]. « وأنها تختص بالدخول على الأسماء فقط فتجرها» [5].

- فالقاعـــدة هنــا هــي أنّ: حـروف الجـر كلمـات غيـر مسـتقلة بنفسـها، تخـتص بالـدخول على الأسماء.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على حروف الجر. باستعمال الوسائل الموجودة في القسم.

مثل: - التلاميـذ في القسـم. - أخذت القلم من زميلي .

- جلس المعلم على الكرسي.

السنـــة الثالثـــة من التعليم الابتدائي

---

[1] - كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 32 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 33 .

[3] – المرجع نفسه، ص: 33 .

[4] - – النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص:201.

[5] – المرجع نفسه، ص: 201. كنا قد تطرقنا لذلك في الأبعاد اللسانية إلى المونيمات المكتفية بذاتها.

المثال الأول حول: "الإفــراد والجمــع" في المستوى التركيبي .

عنوان النّص: « ديك العيـد». (1)

أ- التمهيــد: يطلـب المعلـم مـن التلاميـذ ملاحظـة الصـورة الموجـودة فـي الكتـاب، لتحضـير أذهـان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العــرض: يقرأ المعلم النص. ويتعرف المتعلمون على معاني النص ثم ينتقل معهم إلـى الصفحة الموالية. ليطلعوا على الكلمات الدّالة على المفرد و الجمع ويكتبها على السبورة:

« 1- اللحــم - الدّيك.

2- الكباش – الجيــران – الأبنـــاء».(2)

على أن يشارك الجميــع في قراءتها و بالتالي يفرق بين المثالين الأولين، و الأمثلة الثانية.

ج- الربط : يفرق بين هذه الأسماء المفردة، والأسماء الدالة على الجمع .

د- الاستنبــاط(استنتــاج القاعــدة): فـي ضـوء المقابلـة الأمثلـة رقـم1 والأمثلـة رقـم2. يخلـص المتعلمــون إلـى أنّ: « المفــرد مـا دل علـى واحــد » (3).« والجمــع مـا دل علـى أكثــر مـن اثنيــن أواثنتين» (4).

- فالقاعــدة هنـا هي أنّ: المفرد ما دل على واحد والجمع ما دل على أكثر من اثنين أو اثنتين.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على المفرد. باستعمال الأدوات الموجودة في القسم.

مثال المفرد: قلــم، مسطرة، طاولة، كرسي.

مثال الجمع: أقلام، مساطر، طاولات، كراسي.

المثال الثاني حول: الجملة المنفية ب: لم – لــن.

أ- التمهيــد: يطلب المعلم ملاحظة الصورة لقراءة النص.(5) بهدف الانتباه لفهم الدرس.

ب- العــرض: يطلـب المعلـم مـن المتعلمين، استخراج الجمل المنفيـة ب" لن " و "لـم " ثـم ينتقل المعلم إلى الصفحة الموالية، لكتابة الجمل المعنية وهي:

[1] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص: 54 ، 55 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 56 .

[3] – النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص:65.

[4] – المرجع نفسه، ص:68 .

[5] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 130، 131 .

«1- لن أُهْمِـلَ هَــذِهِ الشَّتـْـلاَتِ أَبَــدًا.

2- لـَنْ أَتْـرُكَ بُـــذورِي تَمُـوتُ.

3- لَمْ يَتَأَخَّـرْ أَبُـو الطِّفْلَيْـنِ.

4- لَمْ يَتْـرُكْ مِنْـهُ شَيْئـًا».(1)

علــى أن يشــارك الجميـــع فــي قراءتهــا و بالتــالي يــدرك المتعلمــون أنَّ لــن و لــم تــدخلان على الجملة الفعلية ثم يفرقون بين النفي بلن ، والنفي بلم.

ج- الربط: يفرق بين نفي المستقبل ب " لن " و نفي الماضي ب " لم ".

د- الاستنبـاط(استنتـاج القاعـدة): في ضوء المقابلة المثـالين، يتعرف المتعلمون علـى أنَّ إذا دخلت لن على الفعل المضارع تنصبه ، وإذا دخلت لم عليه تجزمه .

- فالقاعـــدة هنـا هي أنّ: الفعل المضارع ينصب ب " لن " ويجزم ب " لم".

هــ التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تحويل الجمل حسب النموذج:(2)

- يخرج النمل من سكنه في الشتاء ← لم يَخْرُجِ النّمل من سكنه في الشتاء.

- يــزرع الفلاحُ الْمَعْدَنُــوسَ ← .... يــزرع الفلاحُ الْمَعْدَنُــوسَ.

- تغـرسُ عائشـةُ الفَــرَاولــة ← ..... تغـرس عائشـةُ الفَــرَاولــة.

- يترك سالــم بذورهُ تمُــوتُ ← .... يترك سالــم بذورهُ تمُــوتُ.

- تَنْبُتُ شُجَيراتُ الفَاصُولْيــاء ← .... تَنْبُت شُجَيراتُ الفَاصُولْيــاء.

ادْخِـلْ **لَــنْ** على الجمل الآتيــة حسب النّمـوذَج:(3)

---

[1] – المرجع نفسه، ص: 132 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 132 .

[3] – المرجع السابق، ص: 132 .

يُهْمِــلُ سَـــالِمُ بُـذورَ الفَاصُولْيــاء ⟵ لَنْ يُهْمِـلَ سَـــالِمُ بُذُورَ الفَاصُولْيـــاء.

- تغْـرسُ عائشَـةُ الفَـــرَاولَـة ⟵ ....

- يَنْضَـجُ التِّيـنُ فِـي الشِّتَـــــاءِ ⟵ ....

- تَطِيـرُ الفَراشَـاتُ فِي الشِّتَـاءِ ⟵ ....

- يَتَجَمَدُ مَاءُ النَّهْـرِ فِـي الشِّتَـاءِ ⟵ ....

2- **الطريقة الاستنتاجيـــة:** يبدأ الاستنتاج حين ينتهي الاستقراء.

السنة الأولى من التعليم الابتدائي

المثال الأول حـول : الجملـة الفعليـة

عنوان النّص: «مَنْـزِلُ رِضَـــا».(1)

أ- التمهيـد: يكون التمهيد بإثارة انتباه المتعلمين، و ذلك بالربط بين الصورة وقراءة النص بهدف معرفة الأعمال التي تقوم بها الأم في المطبخ، للوصول إلى الأفعال.

ب- عـرض القاعـدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الجملة الفعلية :« هي التي تبدأ بفعل ماض، أو مضارع، أو أمـر».(2)

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليـه .

«1- أَحْضَرَتِ الأُمُ الأَكْـلَ. ينطبق على الفعل الماض.

2- تعالـوا إلى المائـدة . - سأنادي جـدي . - أُوقِـظُ الدُّميـــة ».َ(3)

تنطبق الأمثلة على الفعل المضارع.

3- احْضِرْ الطعامَ . ينطبق المثال على الفعل الأمــر.

هنا الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين إكمال أمثلة الآتيـة، من أجل تكوين جملا.

---

[1] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 18 .

[2] – ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص:301.

[3] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 18 .

- اغســل في ....

- نـــام في ....

- أتـَغـَذَّى في ....

المثال الثــاني حــول: الجملــة المثبتـــة

عنوان النّص:« رضـــا يدْخـُـلُ المَدْرَسَــةَ ».[1]

أ- التمهيــد: يكون التمهيد بإثارة انتبـاه المتعلمين، و ذلك بـالربط بين الصـورة وقـراءة النص بهدف ربط المتعلمين بواقعهم التعليمي للوصول إلى الأفعال.

ب- عــرض القاعــدة: وفيه يجب توافر الآتـي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

« الجملــة التــي حــدثت، ولاتحتمـل التكـذيب،أو هــي الجملــة التــي لـم تحتـوي علــى أداة نفـي فــي صدرها».[2]

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبـق القاعـدة عليـه .

«1- دخل رضا ساحةَ المدرسةِ.

2- الْتَقَــى رِضَـــا بأصْدِقَائِـــهِ.

3- هــذا علـــم الجـــزائر.

4- المُعَلِمَــةُ قُـــدَامَ البَـــابِ.

5- هــذه سبـــورة».[3]

هنا الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق: ففيه يطلب من المتعلمين التعبير على كل صورة بجملة مثبتــة مناسبــة.[4]

1- الأطفالُ داخل القســمِ

2-الأطْفَالُ خَارِجَ القِسْـــمِ

---

1 – المرجع السابق ، ص: 30 .

2 – http://www.al-maqha.com

3 – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 30

4 – المرجع نفسه ، ص : 32.

3- تَحْمِــلُ المُعَلِمَــةُ مِحْفَظَــةً.

السنة الثانيــة من التعليم الابتدائي

المثال الأول حــول: الجملة الاسمية

عنوان النّص: «المَدِينَـــةُ».[1]

أ- التمهيـد: يكون التمهيد بإثـارة انتبـاه المتعلمين، و ذلـك بـربط بين الصـورة وقـراءة النص بهدف ربط المتعلمين بالواقع.

ب- عــرض القاعــدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعـدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الجملة الاسمية: «هي التي بُدأت باسم يتحدثُ عنْــهُ»..[2] وتتكون من مبتدأ وخبر.

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبـق القاعـدة عليـه.

1- الشــوارع واسعـــةٌ (مركب اسمي).[3]

مبتــدأ ↓ خبـــر ↓

2- دُمْيَتِـــي جَمِيلَـــة (مركب اسمي).[4]

مبتــدأ ↓ خبـــر ↓

هذه الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة. وفيها يتم الانتقال من الكل إلـى الأجزاء، كما رأينا سابقا في المنهج الاستنتاجي.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين التمييز بين المبتدأ و الخبر في الجمل الآتية:[5]

1- بنايــاتٌ عاليـــةٌ 2- محلاَّتٌ تجاريَــةٌ 3- الجَــوّ مُشْمِــسٌ وَدَافِئٌ.

المثال الثاني حــول: التمني " ليت ".

عنوان النّص:« من المدرســة إلى المِهْنَــةِ».[1]

---

[1] – كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 92 .

[2] – ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 8 .

[3] – ينظر إلى المذكرة، ص: 45 .

[4] – كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص : 92 .

[5] – المرجع نفسه ، ص : 32.

أ- التمهيــد: الربط بين الصورة وقراءة النص بهدف معرفة أمنيـة كل تلميذ.

ب- عــرض القاعــدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

«ليت من أخوات إنَّ، تدخل على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر، ويسمى خبرها».(2)

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبـة أكثــر من مــرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليـه .

1- **لَيْتَنِــي** أصيــرُ طيَــارًا.

2- **ليت** أبي يعــود من السفــر.

هـــذه الأمثــلة تبرز صيغة التمنــي.

د- التطبيق:

يطرح المعلم سؤالاً. ماذا تتمنى أنْ تكون المستقبل؟ .و يطلب من المتعلمين إعطاء جمل يبرز فيها كل متعلم أمنيتــه.

السنة الثالثـة من التعليم الابتدائي

المثال الأول حــول: النكــرة والمعــرفة

عنوان النّص:« وليــدٌ يَصُومُ لأَوَلِ مَـرَّة ».(3)

أ- التمهيــد: قراءة النص بهدف معرفة الكلمات النكرة، والكلمات المعرفة.

ب- عــرض القاعــدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الاسم النكرة:« هو ما يشيع في جميع أفراد جنسه، ولا يختص به واحد معين دون آخر».(4)

الاسم المعرَّف: هو ما دل على محدّد معيّن معروف.

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

---

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 104 .

[2] – ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 273 .

[3] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 46 ، 47 .

[4] – ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 15 .

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليـه .

1- بُرْنُسًـا ، بَـذْلَـةً ، طَازِجَةً. يدرك المتعلم أنّ هذه الأسماء، غير مقرونة ب " ال ".

2- المُــؤَذِنُ ، الْحَلِيـبُ ، التَّمْـــرُ.(1) يـدرك المـتعلم أن الأسـماء هـذه معرفـة بـأداة التعريـف " ال"

هذه الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين تحويل الكلمات الآتية من النَّكرة إلَى المَعْرِفَةِ حسب النموذج:(2)

مَطْبَـــخٌ ←——— المَطْبَـــخُ.

صَبَـــاحٌ ←——— ....

خِــزَانَـــةٌ ←——— ....

حَلــــِيبٌ ←——— ....

المثال الثانــــي حــول: جمع المذكرالسالـم

عنوان النّص:« سُلَيْمَــانُ وَالدَّوَاءُ الضَّـــارُّ » (3) .

أ- التمهيـد: قراءة النص بهدف معرفة الكلمات الدّالة على الجمـع المُذَّكـر السَّالـم.

ب- عــرض القاعــدة: وذلك بخط واضح جميل على السبورة.

جمـع المُذَّكـر السَّالـم:« هُــوَ مَا دلَّ عَلَى أَكثَـرَ مِـن اثنَيْــنِ بزِيَادَةِ وَاو وَنُون مَفْتُوحَـةٍ فِـي حَالَـةِ الرَّفْعِ».(4)

- قراءة القاعدة من المدِّرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة، والتركيز علـى حالـة الرفع كمـا هو مبين في الكتاب المدرسي.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبـق القاعـدة عليـه . - المُعَلِمُــونَ – الْمُمَرِّضُــونَ.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين تحويل الأَسْمَــاءِ الآتية إلَى جمع المذكر السالم:(1)

---

1 – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:48 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 48.

3 – المرجع نفسه ، ص: 68 .

4 - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 69 .

- المُهَنْـدِس ←―――――― ....
- المُدَرِّسُ ←―――――― ....
- الْمُؤْمِـنُ ←―――――― ....
- الْفَائِـزُ ←―――――― ....

ثالثـــا : نمـــاذج من التواصل

كما رأينا سابقا أنّ للاتصال اللغوي مهارات، و لا يمكن أن تتم إلا بين طرفين:

الطرف الأول: المرسـل

الطرف الثاني: المستقبـل.

فمهارات الإرسال هي:

- مهارة الكـلام - مهارة الكتابـة.

وأما مهارات الاستقبال. فتحـدد في ضـوء معرفتنـا أن المستقبل إما أن يكون سامعا و إما أن يكون قارئا. فهناك إذًا مهارتان للاستقبال هما :

- مهارة الاستمـاع - مهارة القـراءة [2] .

ولهذا لا بد من التركيز في عملية التواصل على هذه المهارات.

ونعتمد في مهارات الإرسال على التعبير الشفهي والكتابي. أما مهارات الاستقبال نهتم في الاستماع إلى إصغاء المتعلمين إلى المعلم، أو إلى بعضهم البعض، أو باستنطاق المكتوب عن طريق القـراءة.

1- التعبيـر (الشفهي ، الكتابي)

[1] – المرجع السابق، ص : 70.

[2] – ينظر الرسالة ، ص: 99 .

أ- التعبير الشفهي: للتعبير الشفهي نماذج وصور عديدة، منها:

-التعـداد أو تسـمية الأشـياءأوالمحتويات فـي الصـف، أو أدوات التلميـذ، أوأثـاث البيـت، أوالحيوانات الأليفـة، أو أعضاء الجسم...الخ.

- وصف الصور التي يجمعها التلاميذ أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور التي هي في كتب القراءة.

- إضافة صفة إلى الأسماء لتمييزها. مثل: ملعب- واسع – فسيح . إضافة إلى تكملة القصص الناقصة ...الخ. (1) وذلك بهدف تعويد التلاميذ على النُّطق الصحيح من خلال إسماعهم عددا من الجمل وتردادها.(2)

*- النموذج الأول: يطلب من التلاميذ تسمية الأدوات المدرسية المعروضة أمامهم.

المحفظـــة - القلـــم - المسطـــــر - المقلمـــة – أقـلام تلـوين – ممحـــاة – كـراس – مقـص - الكرسي - الطاولة - السبـورة – المكتب... الخ.

*- النموذج الثاني : وصف الصور لحيوانات توضع أمام المتعلمين.

يلاحظ المتعلمون الصور. ويعطي أسماء الحيوانات بإضافة الحرف الناقص(3).

...سـد ...مســـاح ...رنب ....صـــان.

*- النموذج الثالث:

اذكر الأدوات الخاصة بالمكتبة والخاصة بالمدرسة.(4)

- سبّورة – رُفوف – طبُْشـور - كراريس – مَجَلات – قواميس – أقلام التَّلوين – حُشيبات – لوحات – مَحَافظ – مِبْراة – جرائد – قِصص – مُجلدات – جَرَس – مِدور.

*- النموذج الرابع: «اختيار البطاقات لتكوين الجمل».(1)

---

[1] – ينظر كتاب اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، ص: 182 .

[2] – اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، ص: 202 . ينظر النموذج التطبيقي في الرسالة، ص: 78.

[3] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص: 88 .

[4] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:26 .

يطلب من المتعلمين بناءً على البطاقات الآتية تكوين جمل مفيدة. ويكون ذلك شفويا.

تَلْـعَبُ مُنَــى مَـعَ	صَغِيـــرَة
مِحْفَظَـــةُ رِضَــا	جَـــدِي وَ جَــــدَّتي
مِحْفَظَـــةُ مــامـــا	كَبِيـــــــرَة

*- النمـوذج الخامـس:

يركب المتعلمون كل جملة مع ما يناسبها من البِطاقات.[2]

- أقولُ لأمِّي حين تُعْطيني شَيْئــا: | أَحْسَنْتَ.

- تَقُولُ لِي المُعَلِمَـةُ عِنْدَمَا أَحِـلُ تَمْرِينــًا : | أَهْـلاً وَسَهْـلاً وَ مَرْحَبًــا

- أَقُـولُ لِخَالِي أَسْتَقْبِلُــهُ: | شُكْـــــرًا

ب – التعبيــر الكتابي:

***- النموذج الأول:** كتابة فقرة باستعمال جمل مبعثرة.

«كتب رضا دعوةً لصديقه ، لكنَّ أَخَاهُ الصَّغِيرَ مزَّقهـا، ساعده على تنظيمها». [3]

وذلك بالاعتماد على نموذج الدعوة .[4]

ابتداء من السّاعة الثّالثة زوالاً	أدعوك للحفلة التّي ننظمهَا

[1] – المرجع السابق،ص: 15 .

[2] – المرجع نفسه ، ص: 145 .

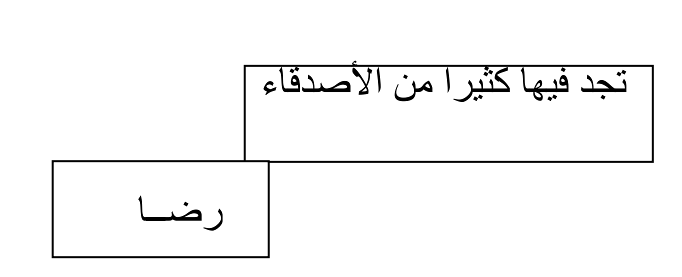
[3] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:41 .

[4] – المرجع نفسه، ص: 40 .

يَوْمَ 20 ديسمبر 2005

ستتعرف عليهم

سيكون حفلا جميلا



صديقي سامي

بمناسبة حصولي على تهنئة

في نهاية الفصل الأول

تجد فيها كثيرا من الأصدقاء

رضــا

النموذج السابـع : كتابة بطاقة تهنئـــة ، وذلك بالاعتماد على النموذج الآتي المقترح:(1) .

بطاقة تهنئـــــــة

صديقــي العــزيز كــــريم

بمنــاسبـــة عيـد الفطـــر السَّعيــــــد

أُقَــدِمُ لَكَ تَهْنِئَتِـــي الحَـــارَّة. و أتَّمَنَى

أن يَعُــودَ عليك بالصحة والعافيـــة .

عيدكم مبروك وكلُّ عَامٍ وأنتُم بخَيـر

صديقك سعيد

---

[1] – المرجع السابق، ص: 58 .

*-النموذج الثاني: اكتب بطَاقةَ تهنئـــة معتمـدًا على بطاقة سعيد، اِخْتَــرْ الْمُنَاسبَــةَ و عبَارةَ الاختتـَامِ مِنَ الجَدْوَلِ الآتِــي : [1]

المنـــاسبـــــات	عبـــارات الاختِتَـــام
- عيد الفطـــر	- ألف مبـــروك
- عيـــد الأضحى	- كَلَّ عام وأنت بخير
- عيــد الميـــلاد	- تَهَـــانِيَ الحَـــــارَة
- حلول السنة الهجرية	- عيـــد سعيــــــد
- حلول السنة الميـــلادية	- عيـــد مبـــــــارك
- حلـــول شهر رمضـــان	- أغلى التَّهاني و أَجْمَـــل الأَمَـانــي.
- الختـــــــان	
- النَّجــــــــاح	

2- الكتابـــة:

السنة الأولـى من التعليم الابتدائي: (كتابة الحروف).

«كتابة حرف الحـاء» .[2]

الجملـة: فَرِحَتْ مُنى بِصُورةِ السَّنَافِيـر

1- تمهيـــد: يقرأ المعلم الجملة كاملة ، ثمَّ يقــرأُ الكلمـة " فَرِحَتْ" .

2- بنـــاء التعلم : يطلب من المتعلمين قراءة الكلمة، ثم يلون حرف الحـاء .

3- التطبيـــق: يطلـب المعلـم مـن المتعلمـين كتابـة الحـرف " حـاء" علـى الكـراس، وذلـك بالاستعانة بالنموذج المكتوب.

4- الاستثمـــار:« يطلب المعلم كتابة الحرف باستعمال الحركات

حَـ - حـُ - حِ» .[3]

السنة الثانيـــة من التعليم الابتدائي:

---

[1] – المرجع السابق، ص: 58.

[2] – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 85 .

[3] – ينظر المرجع نفسه، ص: 85 .

« كتابة جملــة» .(1)

الجملــة: **يَنـْـزِلُ السِّتـَــارُ .**

1- تمهيــد: يكتب المعلم الجملة كاملة ، ثمَّ يقــرؤُها.

2- بنـاء التعلم : يطلب من المتعلمين قراءة الجملــة.

3- التطبيــق: يطلب المعلم من المتعلمين كتابة الجملـــة على الكراس، وذلك بالاستعانة بالنموذج المكتوب.

4- الاستثمــار: يطلب المعلم كتابة الجملة . « أهْـلاً بِضُيُـوفِنَــا » .(2)

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

الوضعية:« قوس قــزح» .(3)

كتابـــة نــص :

«العصفورُ الَّذي مَـرَّ باللَّوْنِ الأَحْمَـرِ صَـارَ أَحْمَرا . وَالعصفورُ الَّذي مَـرَّ باللَّوْنِ البُرْتُقَالِي صَـارَ بَرْتُقَاليًـا . والعَصَافِيـرَ الَّتِي جَمَعَتِ الأَلْـوَان السَّبْعَة صَـارَتْ أَجْمَـلَ العَصَـافِيـر». [4]

1- التمهيـــد: قــراءة النص جيدًا

يطرح المعلم أسئلة حول ألوان العصافير.

2- بنــاء التعلم:

يجيب المتعلم من النص أنَّ الألوان تخضع للون قوس فزح ، الذي مرَّ به العصفور.

3- استثمار المكتسبات:

يطلب المعلم من المتعلمين كتابة النّص الذي يوضح ذلك بخط جيد ، وذلك بالاستعانة بالنموذج المكتوب .(5)

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 71.

[2] – المرجع نفسه، ص: 71.

[3] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 108 .

[4] - المرجع نفسه، ص : 111 .

[5] - المرجع نفسه، ص : 111 .

- نلاحظ أنَّ المعلم من خلال كتابته للحرف أو الكلمة أو الجملــة هو المرسل بينما المتعلمون هم المستقبلون، وحينما يكتب المتعلمون ما طلب منهم يكونون هم المرسلون بينما المعلم هو المستقبل. بينما الرّسالة بينهما هي المادة المكتوبة. والقناة هي: (التفاعلات اللفظية، وغير اللفظية المتمثلة في المهارات اليدوية) و الوسائل الديداكتيكية (السبورة والكتاب المدرسي) والسياق(حجرة الدّراسة ،المدّة الزمنية المخصصة للكتابة).

3- السمـــــاع :

نركز هنا على الإسماع المقصود، الذي يُلْجَأُ إليه بغية التعليم وصقل الموهبة، ويكون بالمشافهة حيث يقصد الناشئ مُعلِّماً يأخذ عنه لغته أو علومه أو أدبه سماعا،« وقد تجلى ذلك عند العرب في تدريب أبنائها على قرض الشعر فيمن كانوا يلتمسون فيه هذه الموهبة، وفي تعليم أحكام التجويد والتلاوة».(1) « واللسانيات تهتم باللغة المنطوقة قبل المكتوبة ، على حين علوم اللغة التقليدية فعلت العكس، على حد تعبير جون ليونز».(2)

ويتجلى السماع فيما يلي:

- دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة الموجودة في الكتاب المدرسي.
- يُسمع المعلم المتعلمين النص بصوت معبر
- يطرح أسئلة تتصل بالنص والصورة.

وهذا ما يجعل المتعلم يكتسب اللغة عن طريق المشافهة القصدية من المعلم ، ويعتمد على التكرار. ويصبح المتعلم متلقيًا (مستقبل) للمعارف في حين أنّ المعلم يكون مرسلا لها. لذلك أعطت «الطريقة السمعية النطقية للنطق السليم للغة أهمية للسمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة ، والقراءة قبل الكتابة».(3)

والسماع من أهم المهارات في التعلم لذا سنتناوله في مهارة القراءة من خلال سماع المتعلمين للقراءة النموذجية.

[1] – أهمية السماع في تحصيل اللغة ، صادق عبد الله أبو سليمان، مستخرج من الأنترنيت. http://www.algeria-tody.com

[2] – مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 12 .

[3] – ينظر مجلة المترجم ، دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد: 05 ، (جويلية ، سبتمبر 2002)، ص: 76 .

4- القــراءة:

السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

عنوان النـــص:« في حديقة الحيوانات».[1]

1- التمهيــد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب والنظر إلى الصورتين المصاحبة للجملتين.[2]ثم يسأل:

ماذا تمثل الصورتان؟

2- القراءة النموذجيـة:

- يقرأ المعلم الجملتين قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

*- في الحديقة أشْجَارٌ وَطُيُور *- في الحديقة غَزَالٌ وَثَعْلَب.

ليستثمر حرفي: الطاء والام .

- يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة العبارتين، ويستوقف المتعلمين في كل مرة عند الحرفين: الطاء، والام .

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى معرفتهم للحرفين، و ذلك بالإشارة إلى كل حرف عند وصوله بالأصبع. ثم الإشارة إلى كل واحد منهما منفردا، كما هما موضح.[3]

هنا يتحول المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل حسب الوضعية(الأسئلة ، الأجوبة، التعقيب على الأجوبة ...الخ).

4- القراءة الختامية: يقوم المعلم بقراءة معبرة للعبارتين مرةً أخيرة بوضوح.

---

[1] – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص:67 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 68 .

[3] – المرجع نفسه، ص: 68 .

السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

الوحدة: المدرســة.

النّــص:« لِتظَـلَّ مَدْرَسَتُنَـا نَظِيفَــة».[1]

- التمهيــد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب على صفحة النّص، ومشاهدة الصورة المصاحبة لنص القراءة ثم يسأل: - أين يوجد هؤلاء الأطفال؟

- ماذا يوجد بالقرب من الشجرة؟

قدرة المتعلم على تأمل الصورة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

- يعتبر هنا المعلم هو المرسل والمتعلمون هم المستقبلون.

2- القراءة النموذجيـة:

- يقرأ المعلم النّص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

- يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة، ويستوقف المتعلمين في كل مرة عند الكلمات الصعبة ليتم شرحها:

- ليظل – مثنى مثنى - نفايات.[2]

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى فهمهم للفقرة المقروؤة، و ذلك بطرح الأسئلة التالية:

- لماذا خرج التلاميذ إلى الفناء ؟

- ماذا لاحظت التلميذه ؟

- ماذا رسم على الصندوق ؟ ...الخ.

---

[1] - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص: 12 .

[2] – ينظر المرجع نفسه، ص: 51 .

هنا يتحول المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل حسب الوضعية(الأسئلة ، الأجوبة، التعقيب على الأجوبة ...الخ).

القدرة على التواصل من خلال شرح الكلمات والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

4- القراءة الختامية: يكلف المعلم أحد المتعلمين بقراءة النص مرةً أخيرة بوضوح.

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

الوحدة الثالثة: الأعيــــــاد

عنوان النـــص:« سِرْوالُ عَـلِيّ».[1]

1- التمهيـد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب على النص المطلوب، والنظر إلى الصورة المصاحبة لنص القراءة ثم يسأل: - ماذا يلبس الأولاد يوم العيد؟

- ماذا تشاهد في الصورة؟

مؤشر الكفاءة هنا: قدرة المتعلم على تأمل الصورة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

- يعتبر هنا المعلم هو المرسل والمتعلمون هم المستقبلون.

2- القراءة النموذجيـة:

- يقرأ المعلم النّص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

- يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

مؤشر الكفـــاءة هنا: قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة، ويستوقف المتعلمين في كل مرة عند الكلمات الصعبة ليتم شرحها:

«- الثياب – مكتضة – فرغت الأم من عملها».[2]

[1] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:50 .

[2] – ينظر المرجع نفسه، ص: 51 .

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى فهمهم للفقرة المقروءة، و ذلك بطرح الأسئلة التالية:

- مـاذا طلـب علـي من أبيــه ؟ كيـف وجـد المحـلات؟ كيـف كـان سـروال علـي ؟ وكيـف كـان قميصـه؟ .

هنا يتحول المرسل إلـى مستقبل والمستقبل إلـى مرسـل حسـب الوضـعية(الأسـئلة، الأجوبـة، التعقيب علـى الأجوبـة ...الخ).

مؤشرالكفاءة:القدرة على التواصل من خلال شرح الكلمات والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

4- القـراءة الختـامية: يقوم المعلم بقراءة النص مرةً أخيرة بوضـوح.

مؤشر الكفـاءة:القــدرة على التعلم تتبــع معاني الكلمات واحدة واحدة.

رابعـا: نمـاذج تطبيقيـة حـول النّظريـــات:

1- النـَّظرية السلوكية: تقوم على التدريس بالأهداف.

أ- التدريس بالأهداف:

*- الأهداف :« هي الغايات الأساسية المنشودة من الطلبة عند مرورهم بالخبرات التعليمية التعلمية في المقررات (عامة / خاصة) ».(1) وتكون هذه الأهداف عامة؛ يتم تحقيقها في نهاية محور، أو خاصة يتم تحقيقها في نهاية الدّرس.

- تنطلق من حقيقة أن التعلم يتم بطريقة آلية وفق آلية المثير والاستجابة.

- المثير يكون في شكل أسئلة يطرحها المعلم، والاستجابة تكون في أجوبة المتعلمين التي تـُعد كردّ فعل على تلك المثيرات. أو كلمات أوجمل يرددها المعلم ثم يكررها المتعلمون.(2) من أجل تثبيت المعارف، واستعادتها عند الضرورة كالامتحان مثلا.

وهنا يظهر تدريب المتعلم على مهارة الاستماع، ثم مهارة الكلام السليم، ثم تدريبه على القراءة.

ب- نماذج من المثيرات والاستجابات:

1- يطلب المعلم من المتعلم مثلا:فتح الكتاب على الصفحة 46.(3) ←——— مثيـــر

يفتح المتعلم الكتاب على الصفحة المطلوبة ←——— استجابة

تتحول هذه الاستجابة(فتح الكتاب) إلى مثير للمعلم

2- قراءة المعلم للنص استجابة للمعلم ←——— لمثير للمتعلم بعد فتح الكتاب.

ثم القراءة مثير للمتعلم ←——— سماع المتعلم (استجابة) .

3- طرح الأسئلــة حول النّص ←——— مثير للمتعلم

إجابة المتعلم ←——— استجابة.

وهكذا دواليك فعل وردّ فعل (مثير واستجابة)، وفق تسلسل حتى نهاية الدّرس.

[1] – الفرق بين الأهداف والكفايات، مستخرج من الأنترنيت http://forum.moe.gov.om.

[2] – ينظر للمذكرة، ص:81 .

[3] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص:46 .

ج- التعزيز: «يتم عن طريق مكافأة المتعلم عن الإجابة الصحيحة معنويا مثل قول المتعلم: شكرا، جيد، أحسنت، أو ماديا كتقديم هدية.ويتجنب التدعيمات السلبية، لا سيما التي تشعر المتعلم بنقص في مؤهلاته واستعداداته».(1)

د- نماذج من التكرار:

أ- تكرار الحروف:

- السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

تكرار الحروف بعد معرفة تركيبها في السياق، وبالتالي معرفتها نطقًا وكِتَابَـةً.

مثـــل: **أَمْسَكَ الْحَـارِسُ بِالْكُــرَةِ**.(2) يكتب المعلم الجملة ثمَّ يطلب من المتعلمين تكرارها معه.

يقول المعلـــــــم	يردد المتعلمون
أَمْسَكَ الْحَـارِسُ بِالْكُــرَةِ	**أَمْسَكَ الْحَـارِسُ بِالْكُــرَةِ**(عدة مرات)

- يكتب المعلم الحرف مع تشكيله، ثمَّ يطلب من المتعلمين تكراره.

يقول المعلـــــــم	يردد المتعلمون
سَ سُ سِ	سَ سُ للربط بين شكل الحرف وصوته. سِ

ب- تكرار الكلمات:

- السنة الثانيــة من التعليم الابتدائي:

- تكرار الكلمات الآتية بعد معرفة استعمالها في السياق، توظيفها في سياقات أخرى. لنأخذ على ذلك الأمثلة الآتية:

«*- جَلَسَت الأسْـرَةُ حَـوْلَ المَائِـدَةِ.

*- لاتَأكُـلْ مِمَّـا أَمَـامَ غيْـرِك .

[1] – ينظر، مجلة المترجم، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، العدد 05 ، ص: 76 .

[2] - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 63 .

*- لا َتَتَنَفَّسْ دَاخِـلَ الْكُـــوبِ». (1)

- يكرر المتعلم الجمل ليدرك معاني الكلمات كظروف، ثم يستخرجها من الجمل:

حـوْلَ، أَمَـامَ، دَاخِـلَ. ليستعملها في سياقات أخرى.

ج- تكرار الجمل من أجل استخراج الصفة.(2)

- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

يقول المعلــــــم	يردد المتعلمون
- تزور الطيور الحديقةَ الجَمِيلــــةَ.	- تزور الطيور الحديقة الجَمِيلــــة.
- ترسـلُ الشَّمْسُ أشعتهـَا الذهبِّيَــةَ.	- ترسـلُ الشَّمْسُ أشعتهـَا الذهبِّيَــةَ.
- ترفرفُ الفراشَـةُ المُلَـوَنَــــةُ.	- ترفرفُ الفراشَـةُ المُلَـوَنَــــةُ.
- يتَلَـوَّنُ الحَقـْلُ الْوَاسِــــعُ.	- يتَلَـوَّنُ الحَقـْلُ الْوَاسِــــعُ.

نلاحظ من خلال التكرار:

*- أنَّ المتعلـم يتدرب على مهــارات الاستمـاع الجيـد ثـم مهـارات الكـلام السليـم ثم تدريبه على قراءة بعد دلك.

*- المتعلم مشارك سلبي في عملية التعلم، لأنه يتلقى المثيرات، ولا يصنعها وتفاعل معها.

*- الجانب العقلي غير ظاهر في هذه الممارسات التعليمية.

2- النـّظرية اللغوية: تقوم على أساس التدريس بالكفايات

أ- الكفايات :« قدرات مكتسبة تضم جملة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات المتداخلة، والتي تسمح للمتعلم بتوظيف أطرها في سياقات مختلفة ، شبيهة لما تعلمه».(3)

وتعرف الكفاية حسب feldman، بأنها:« المعرفة والمهارة (أو التصرف) التي يمكن الإبانة عنها في وضعية».(1)

[1] - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص:25 .

[2] - رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 102.

[3] - الفرق بين الأهداف والكفايات، مستخرج من الأنترنيت. http://forum.moe.gov.om

«لقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني مثل المهارات، والمعارف، والقدرات...الخ .تحل محل ((العادات السلوكية)). كما أخذت هذه المقاربة ((الذهنية)) تتحدد، شيئًا فشيئًا في سياق الوضعيات». (2)

الوضعية: يقصد بها وفق النظرية السلوكية الدّرس. وتبنى على الاشكالية، وفق منظور المقاربة بالكفاءات.

ب- خطوات التدريس بالمقاربة بالكفاءات: نأخذ مثال الفعل "الماضي".

1- تهيئـــة الوضعية: يطلب المعلم من تلميذ أنْ يحكي عما فعله البارحة عندما ذهب رفقة عائلته إلى مساحة خضراء محفوظة. التلميذ يحكي والمعلم يسجل على السبورة أفعال الزمن الماضي، شيئًا فشئـًا.

2- التعميم: يستخرج المعلم الصيغ الرئيسية، ويبرز أفعال الامتلاك (avoir) ("تناولنا الأكل في منتجع"-"رأيت قردا" ويبرز كذلك أفعال الحال (être) ("عدنا إلى المنزل"-"سقط أخي").

3- التطبيق: يقدم المعلم صيغا يتعرف التلاميذ على أزمنة أفعالها وأخرى يتولون تصريفها.(3)

ج- نماذج تطبيقية لخطوات التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

*- النموذج الأول التطبيقي:

«توظيف حرفي الخاء و الغين».(4)

[1] – الكفايات والسوسيوبنائية إطار نظري، فليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، ص: 36 .

[2] – المرجع نفسه، ص: 36 .

[3] – المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم بوبكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص:42.

[4] – اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 102 .

1- تهيئـــة الوضعيـة: يطلب المعلم من المتعلم أنْ يحكـي حملـة تطوعيـة شارك فيهـا لتنظيف الأوساخ، وغرس الأشجار.

2- التعميم: يستخرج المعلم الكلمات التي تحتوي على الحرفين(الخـاء، الغين)، ثم يكتبها ويوضـح الحــروف بلــون مخــالف. مــع كتابــة الحــرف فــي بدايــة الكلمــة أوفــي وســطها أوفي آخرها.

3- التطبيق: يقدم المعلم كلمات تحتوي على حرفي الخاء والغين، و يطلب من التلاميذ، تلوين الحرفين.(1)

*- النموذج الثاني التطبيقي:

«توظيف الألوان».(2)

1- تهيئـــة الوضعيـة: يطلب المعلم من المتعلم أنْ يحكي عن رحلة قام بها في فصل الربيع، شاهد فيها ألوان الأزهار المختلفة

2- التعميم: يستخرج المعلم الكلمات التي تحتوي على الألوان(الحمراء، البرتقالي، الوردية)، ثم يكتبها على السبورة.

3- التطبيق: يقدم المعلم أدوات مختلفة الألوان، ويطلب من المتعلمين التمييز بينها.

*- النموذج الثالث التطبيقي:

توظيف الضمائر: «هو- هي – هما – هم – هنّ».(3)

1- تهيئـــة الوضعيـة: يطلب المعلم من المتعلم أنْ يحكي عن أفراد أسرته(الأب، الأم،الإخوة، الأخوات) وعن وظيفة كل واحد منهم.

---

[1] – المرجع السابق، ص:71 .

[2] - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، ص:45 .

[3] – رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 71.

2- التعميم: يستخرج المعلم الضمائر ، التي على أسماء أفراد الأسرة (الأب: هو)، (الأم:هي) (الإخوه: هم)، (الأخوات: هن)إذا كانوا أكثر من اثنين، أما إذا كانوا اثنين،أو كنّ اثنين فالضمير هم:(هما)

3- التطبيق: يقدم المعلم جملا تحتوي على أسماء و يطلب من التلاميذ، توظيف الضمائر مكان الأسماء.[1]

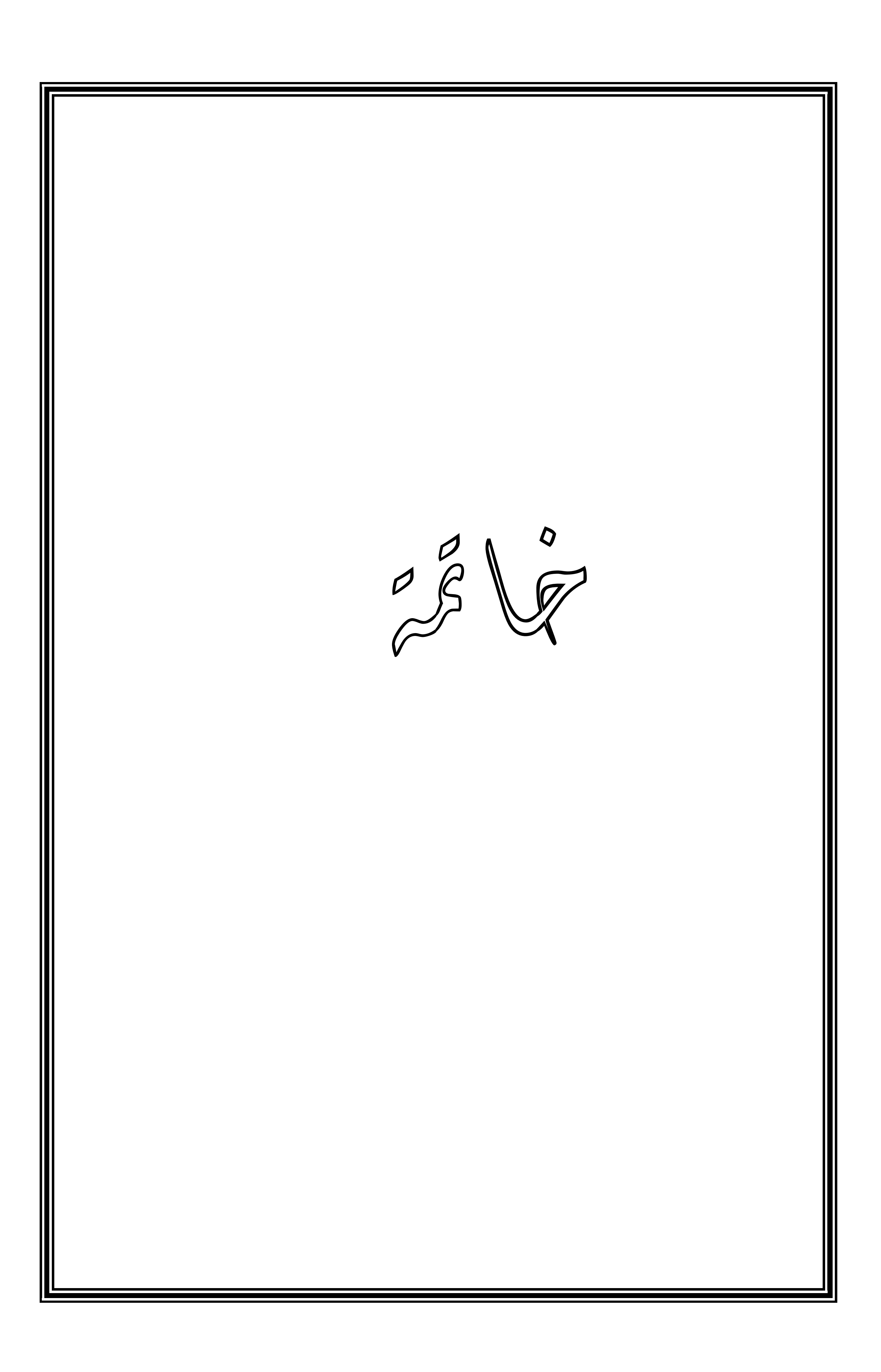
ومن هنا نخلص إلى أنّ التدريس بالكفاءات يقوم على:

أ- الوضعيات المستمدة من واقع حياة المتعلم.

ب- وضع الوضعية في شكل إشكالية.

ج- تقديم سندات للمتعلم (نصوص، صور، ملاحظة الواقع كما في النموذج السابق...الخ).

[1] – المرجع السابق ، ص:71 .



خاتمة

خاتمـــة

بعد هذه الدّراسة التحليلية لدوراللسانيات في تعليم اللغة العربية ، عبر الفصول الثلاثة يمكن أنّ نسوق أهم التنائج التي أسفر عنها هذا البحث في النقاط التالية:

1- اللسانيات تتميز بمبدأين هما:

*- مبدأ التفرد والشمول؛لأنه ثمرة من ثمار اللسانيات.

*- مبدأ تمازج الاختصاص؛ حيث تتبعت اللسانيات الظاهرة اللغوية حيثما كانت حتى ولجت حقولا مغايرة لها كالتعليم.

2- يظهر دور اللسانيات جليًا في تعليم اللغة العربية في الأبعاد التالية:

*- المنهجية ذات التوجه العلمي الذي يرتكز على الاستقراء والاستنتاج.

*- الوظيفية التناظرية بين الأصوات عندما تجتمع كبنى إخبارية في إطارها البنيوي، وعلاقتها بالبنى المقامية في الواقع التواصلي

*- النَّظرية ذات المنحى السلوكي القائم على المثير والاستجابة، أو المعرفي القائم على تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية من أجل التعلم، أو اللغوي القائم على الإبداعية في استعمال التراكيب الجديدة غير المسموعة، وفي فهم ما لم يستعمل بعد. وهذه مرتكرات للتعلم .

3 – التأثير اللساني في الإجراءات العملية لتعليم اللغة العربية . ويظهر ذلك في ما يلي :

*- الإجراء اللساني بكل مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالة، الذي يفرض نفسه كمحتوى تدريسي، من جهة، ومن جهة أخرى التمارين البنيوية المستخدمة في التعليم.

*- الطريقة الاستقرائية والاستنتاجية (القياسية) وخطواتهما المطبقة في التعليم.

*- الإجراء التواصلي بين المعلم كمرسل والمتعلم كمستقبل، والمادة المدروس كرسالة. هذا على مستوى البنية، وقد يتعدى ذلك إلى المقام والسياق الذي يوضع فيه المتعلم على المستوى التداولي.

خاتمــــة

---

*-الإجـراء النظـري الـذي ينظـر إلــى التعلـيم كتغييـر فــي السـلوكات الملاحظـة علـى المـتعلم وبالتـالي يظهـر دور هـذا الأخيـر سـلبيا. أو كعمليـة تغييــر أو تعـديل أو دمـج في البنيـات الذهنيــــة للمـتعلم لتتـواءم مـع الخبـرات الجديـدة، فـالمتعلم هنـا نشـط فـي اكتسـاب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي. أو كاكتسـاب للكفايـة اللغويـة التـي تمكنـه مـن الإبـداع، فيصبح المتعلم هنا مبدعا..

4- التطبيق اللسـاني يظهر جليا فيما يلـي:

*- التقابل الصوتـي بين الأصوات المتقاربة في المخرج و المختلفة في صفة تمييزية أو أكثر. أو متقاربة في المخرج، والمتفقة في صفة واحد، أوالمختلفة في صفة أو صفات أخرى.

*- النماذج التطبيقية حول توظيف الطريقتين السالفتين.

*- نماذج تطبيقية حول التواصل بالتعبير الشفهي ، أو القراءة أو الكتابة أو السماع.

*- نماذج تطبيقية حول مفاهيم خطوات كل نظرية.

فهرس الآيات حسب رواية حفص:

السورة	الآيــة	رقـــم الآية	الصفحة
سورة البقرة	[illegible]	123	56
سورة المائدة	[illegible]	الآية50	29
	[illegible]	78	18
سورة الأنعام	[illegible]	37	62
سورة التوبة	[illegible]	117	38
سورة يونس	[illegible]	الآية :67	62
سورة يوسف	[illegible]	الآية 82	37
سورة إبراهيم	[illegible]	الآية 4.	18
سورة النحل	[illegible]	الآية: 65	62
	[illegible]	الآية 65	18
سورة مريم	[illegible]	الآية 103	18

		♦❷♑♏⌖♦⌛🡐☜♑♑♐ ♐①♑☼♐✿❍♑◘♑✉ ♐▫✓♐❩✸☝🡐☺⬂♐♐✁ ♑❍♑✉ ♐✡✌⬀❑⬧🕭 🕝♑❍♑✉ ◆❻♐⓿☪➔✍◆❒ ✁⧫⑨♐♐	
83	الآية:62.	⬉☠⬈▤♑☝⬧❩③⌧❷⬧➲♑✉ ♐⧫⌨⍓♎⬁⓿⧫③◆❒ 🗐❼■✍⬃⌖🡐☺⬂♐♐✁	سورة طه.
18	الآية:34	◆❑➔♎ ➲♍❒⬉❷🕒⍓♎ ♓⬀①❒🕮◆❒ ♐☪☼♐✿❍♑♐ ♓♓♒♉♑✌ 🡐⌧✿🕒⬂▫❒🕮 ✁☯⬈⬃⑩♓❻ ⌘♓♐⬉⧫✌ ⬉🕮▫✁⬀♌⬀❻❒🕯⬧▫ ☑❼♑❑❄♑❩ ☎×♓♓♉➔🕭♑♎⑨✿🕒⬉③ 🕛♍❑🡐✉♐♏⓿⬧▤⬉③ ♌❒🕮 🡐♐🕭⬧❀❒🕮	سورة القصص
56	الآية 28	⇳♊♑✌ ⅄✎♐✁ ♓⍓⯑⬂③⬧⑥ ♐⍓☺❋☼♑❩ ☎✁→⬧❋🕒⍓☺■◘⬉➔⬂♐♐✁ ♓■♑⑩♐⧫⌛♑⬉	سورة فاطر
18	الآية 58	🡐❍🕒⧫☼⬃❸♒⓿❑④ ♐⍓☺❋☼♑✉⬧▫ ⬀☠🡐♑❋◘⍓➔⬧♐ ⍓⌨♑☼♐✿❍♑◘♑✉ ⧫♌❒⬉❷⬝🗎⌧⓿⧫☞⧫③	سورة الدّخان
83	الآية 11	✁✡⑩⍓⑨♑🕭 ⧫✉♓✶✎✁⧫❷⬧⬤ ♐❑☪⬈✉	سورة الجن .
17	8 و 9 .	"🕛⬉🕮⅄✎ ✍⍓➔⬂♑⬧♰ ⬄⚐⬧♐❒🕮" ♐☪☼♐✿❍♑♐◆❒ ⬰♑⬀ ⬀×⬃✓◆☪⬂⑩⧫⬉ ."⬃▫⬃✓⧫☝⌧▦⌧⅄◆❒	سورة البلد

فهرس الأشعار

فهرس الأعـلام

ت

ج

خ

د

ر

س

ع

غ

ف

ك

فهرس المصادر و المراجع:

- القـــرآن الكريـم.

أولاً: المطبوعات:

1- أساس البلاغة،جار الله الزمخشري،تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، (بيروت)، لبنان،ط1 (1419هـ ، 1998م).

2- الأساس المعرفي للغويات العربية ، عبد الرحمن بودرع، منشورات نادي الكتاب لكلية تيطوان،(المغرب)، ط1،(مارس 2000م) .

3 - الإشارات والتنبيهات، ابن سينا، صححه وعلق عليه سليمان دنيا، ج1.

4- إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأنترنيت

5- الأصوات ووظائفها، محمد منصف القماطي ،دار الوليد طرابلس (2003).

6 ـ آلة الكلام النقدية دراسة في بنائية النص الشعري ،محمد الجزائري .

7- بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشروالتوزيع، (بيروت)،لبنان، ط1، (1412هـ - 1992م) .

8- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية عبدالرحمن الحاج صالح، موفم للنشر،(الجزائر) (2007).

9- بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر – الجزائر (2007) .

10- تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، عمر بلخير، منشورات الاختلاف،الجزائر، ط (2003).

11- تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج .قصر الكتاب البليدة.

12- التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، عبد الجليل مرتاض، دار هومة،(2001م)،

13- التداولية اليوم علم جديد في التواصل، آن روبول، جاك موشلار، ترجمة سيف الدين دغفوس، لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، **يوليو(2003).**

14- التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر،(بيروت)، لبنان، ط1، يوليو (2005).

15- تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي – القاهرة- ط1، (1420هـ - 2000م) .
16- تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجا)، بلملياني بن عمر، ديوات المطبوعات الجامعية.
17- التعريفات، أبو الحسن الجرجاني ،تحقيق عبدالرحمان عميرة، عالم الكتب،(بيروت)، لبنان،ط1(1416هـ-1996م).
18- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، عالم الكتب،(القاهرة)، ط2، (1427هـ - 2006م).
19- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بنعبدالله بشوك، الرباط ، ط2،(1994).
20- التفكير اللساني في الحضارة العربية، المسدي عبد السلام، الدار الغربية للكتاب، ط (1981).
21- الجملة العربية والمعنى ، فاضل صالح السامرائي،دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت)، لبنان، ط1،(1421هـ، 2000م) .
22- الخصائص، ابن جني، دار الهدى للطباعة والنشر بيروت – لبنان- ط2.
23- خلاصة المنطق، عبد الهادي الفضلي ، دار الصفوة بيروت لبنان.
24- دراسات في اللسانيات التطبيقية ،أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية -الجزائر.
25- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل،دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1،(1406 – 1986).
26- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي الدلابيح ، تقديم سميرشريف استيتيه، الأردن، دار الكتاب الثقافي،(1426هـ- 2005م).
27- ديكارت والعقلانية، جنفياف روديس لويس، ترجمة عبدو الحلو، دار منشورات عويدات بيروت ،ط2،(1977) .
28- رياض النّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

29- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب قي كلامها، أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي اللغوي، حققه وضبط نصوصه وقدم له، عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف،(بيروت)، لبنان.

30- ضوابط المعرفة (و أصول الاستدلال والمناظرة)،عبد الرحمن حسن حبنكة المدني، دار القلم – دمشق – ط7 ،(1425هـ/2004م) .

31- طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التّعليم الأساسي، يوسف مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،(2008).

32- علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، (الإسكندرية)، مصر.

33- علم النفس ومسائل اللغة، كمال بكداش، دار الطليعة، بيروت، ط1، سبتمبر(2002).

34- العين أول معجم في اللغة العربية،الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق عبدالله درويس، مطبعة العاني ، بغداد ،(1386هـ - 1967م).

35 - فصول في الدّرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم، عبده الراجحي ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر(الإسكندرية)، ط1،(2006) .

36- فقه اللغة مفهومه موضوعاته قضاياه، محمد بن إبراهيم الحمد،دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع– السعودية ،ط1،(1436هـ - 2005م).

37- فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، (بيروت)، لبنان، (1425هـ، 2005م)

38- في النحو العربي قواعد وتطبيق ، مهدي المخزومي ، بيروت – لبنان – ط2، (1406هـ - 1986م).

39- في علم اللغة العام، عبدالصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت ط7،(1416هـ 1996م).

40- في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة ،عالم المعرفة للنشر و التوزيع، جدة السعودية،ط1،(1404هـ 1984م).

41- قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، حسن عبد الباري، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية،(1999م) .

42- القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، منى إلياس، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر،(دمشق)، سوريا،ط1، 1405هـ/1985م

43 - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، (عمان)، الأردن، ط1،(2006 م).

44- الكتاب، سيبويه، علق عليه ووضع حوشيه و فهارسه إميل يعقوب، دارالكتب العلمية، (بيروت) لبنان.

45- كتاب الفهرست للنديم، محمد بن إسحاق النديم (المعروف إسحاق بأبي يعقوب الوراق، تحقيق رضا تجدد.

46- كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي.

47- الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل،جارالله الزمخشري تحقيق محمد مرسى عامر، مراجعة شعبان محمد إسماعيل، دارالمصحف،(القاهرة).

48- الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس،(الدار البيضاء)، المغرب، ط1 ، (1426هـ،2005م) .

49- لسان العرب، ابن منظور ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة، دار الحديث،القاهرة(1423هـ،2003م).

50- اللسانيات العامة و قضايا العربية، مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، (بيروت)،لبنان، ط 1 .

51- اللسانيات (المجال ، والوظيفة ، و المنهج)، سمير شريف استيتية ، عالم الكتب الحديثة، ط2 ، (1429هـ، 2008 م) .

52- اللسانيات وأسسها المعرفية ، عبدالسلام المسدي، الدّار التونسية للنشروالمؤسسة الوطنية للكتاب، (أوت 1985).

53- اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

54- اللغة العربية بين المعيارية والوصفية ، تمام حسان ، عالم الكتب،(القاهرة) مصر، ط4،(2000م) .

55- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة – الدار البيضاء المغرب، ط (1994م).

56- اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه على حسين الدليمي، د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،دار الشروق و النشر و التوزيع، عمان- الأردن-ط1،(2005م).

57- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، (بيروت)،(1422هـ- 2002م).

58- اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب،القاهرة، ط(1423هـ - 2003م).

59- المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، (طرابلس)، لبنان،(2010م) .

60- مباحث في اللسانيات، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر (1994م).

61- مبادئ ألسنية عامة، أندريه مارتينيه،ترجمة ريمون رزق الله،دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع،(بيروت)، لبنان، ط1،(1990م).

62- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر دمشق ، ط2 ،(1419هـ، 1999م).

63- مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية)، الطيب دبة، دار القصبة للنشر، الجزائر،(2001م) .

64- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر- الجزائر- ط2.

65- مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي القاهرة،ط3 .

66- مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1،(2004).

67- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط5(1425هـ، 2004).

68- المغني، القاضي عبد الجبار، تحقيق محمود الخضيري- القاهرة 1965، ج 15.

69- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم بوبكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

70- مقدمة ابن خلدون (ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان (1427هـ - 2007 م).
71- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، (1407هـ، 1986م).
72- المنصف، شرح الإمام أبي الفتح عثمان بن جني لكتاب التصريف للمازيني،تحقيق، إبراهيم مصطفى، عبدالله أمين،دار المعارف العمومية، دار الثقافة العامة ، ط1، (1373هـ ،1953م).
73- المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، فحر الدين قباوة،دار الفكر المعاصر،(بيروت)، دار الفكر،(دمشق)، ط1، (1420هـ،1999م).
74- النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ط4 ،(1414هـ-1994م).
75- النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية و فهم نظامها)، على أحمد مدكور.
76- نظريات التعلم، عماد زغلول، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،(2003م).
77- نظريات في اللغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللبناني– بيروت-ط،2 (1981م).
78- الوظيفة بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1،(1424هـ، 2003م).
79- وظيفة الألسن و ديناميتها ، اندريه مارتينيه، ترجمة نادر سراج، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع،(بيروت)، لبنان، ط1،(1416ه،1996 م).

ثانيا: الدوريات:

1- مجلة التراث، اتحاد الكتاب العرب، دمشق،سوريا،العدد15،يوليو1984، العدد 35، يوليو1989.
2- مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية. الجزائر، العدد4، 1974 -1975.
3- مجلة المبرز، العدد،2، (ديسمبر 1993).
4- مجلة المترجم، دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد: 05، جويلية، سبتمبر2002.
5- مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد 253، 259، 294.

ثالثاً: الرسائل الجامعية:

- رسالة ماجستير، تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة أنموذجا)،نسيمة سعيدي.

رابعاً: مواقع الأنترنيت:

1- أهمية السماع في تحصيل اللغة صادق عبد الله أبو سليمان، مستخرج من الأنترنيت.

http://www.algeria-tody.com

2- التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي' جميل حمداوي

مستخرج من الإنترنيت http://www.doroob.com.

3- الفرق بين الأهداف والكفايات،المنتدى التربوي، مستخرج من الأنترنيت.

http://forum.moe.gov.om

4-- الوظائف العامة للموفيم، http://www.onefd.edu.dz.

5- تعليم اللغــة العربيـــــة لغير الناطقيــن بغيرها من منظــور وظيفي، عزالدين البوشيخي.

http://www.isesco.org.ma/arabe

فهرس الموضوعات: